

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Составление и апробация коррекционно-развивающей программы по  
оптимизации общения со сверстниками у детей младшего школьного  
возраста с задержкой психического развития**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Специальная психология»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
к.п.н., профессор О. В. Алмазова

Исполнитель:  
Цыпленкова Екатерина Александровна,  
обучающийся СПЕЦ-1501 группы

\_\_\_\_\_  
дата                      подпись

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Нугаева Ольга Георгиевна,  
к.пс.н., доцент кафедры  
специальной педагогики и  
специальной психологии

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	8
1.1. Понятие общения, его структура и функции.....	8
1.2. Возрастные особенности общения со сверстниками детей младшего школьного возраста.....	13
1.3. Специфика общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	18
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	25
2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых.....	25
2.2. Описание методических средств, направленных на изучение общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	28
2.3. Анализ результатов изучения общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	32
ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ И АПРОБАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ОПТИМИЗАЦИИ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	51
3.1. Теоретический анализ подходов оптимизации общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	51
3.2. Коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию общения со сверстниками детей младшего школьного	

возраста с задержкой психического развития.....	54
3.3. Анализ результатов промежуточного мониторинга общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	81
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	84
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

## ВВЕДЕНИЕ

Общение является важной частью жизнедеятельности человека, поскольку оно выступает в качестве одного из основных условий развития. От количества и качества общения зависит уровень будущих способностей человека, его характер, познавательная активность и дальнейшая жизнь в целом. В результате взаимодействия и общения с другими людьми происходит формирование и самоопределение личности человека.

Потребность в общении является одной из самых главных, так как в ходе общения с окружающими людьми человек удовлетворяет особую потребность – потребность в контактах с другим человеком. И если ребенок растет в условиях дефицита общения, то у него наблюдается глубокое отставание в психическом и физическом развитии, а также замедляется, а иногда и прекращается формирование личности.

В настоящее время психологи (Д. И. Бойков, О. С. Степина, Р. Д. Тригер и др.) активно изучают особенности личности детей с задержкой психического развития, в частности, особенности общения детей данной категории в младшем школьном возрасте, поскольку дефект у такого ребенка создает почву для возникновения препятствий в развитии его общения с окружающими, взаимоотношений со сверстниками, что в дальнейшем может негативно сказаться на его психическом развитии.

Исследованием вопроса общения детей с задержкой психического развития занимались Д. И. Бойков (общение детей с проблемами в развитии), Е. Е. Дмитриева (коммуникативно-личностное развитие детей с легкими формами психического недоразвития), О. С. Степина (формирование коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития), Р. Д. Тригер (психологические особенности общения младших школьников с задержкой психического развития) и др.

Несмотря на наличие стойкого научного интереса исследователей к проблеме общения детей с задержкой психического развития, данный вопрос остается актуальным. Изучение особенностей общения в младшем школьном возрасте со сверстниками у детей данной категории имеет большое значение, поскольку общение выступает необходимым условием полноценного существования ребенка в социуме и является фундаментом для формирования его личности.

Если обучающийся с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте не умеет вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним, слушать партнера, то есть если ребенок не умеет общаться, то в дальнейшем это может негативно сказаться на психическом развитии ребенка. Зная особенности взаимодействия и общения ребенка с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте, в частности со сверстниками, мы можем помочь ему в социализации и индивидуализации, а также содействовать правильному формированию и развитию личности ребенка.

Таким образом, общение является важным условием жизнедеятельности, а также играет важную роль в социализации обучающихся и в формировании их личности, поэтому необходимо более разносторонне и углубленно изучить данную проблему, чтобы выявить специфику общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и при необходимости провести своевременную коррекцию.

**Цель** – составление и частичная апробация коррекционно-развивающей программы, направленной на оптимизацию общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Объект** – общение со сверстниками у детей младшего школьного возраста.

**Предмет** – процесс оптимизации общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Задачи:**

1. Теоретический обзор психолого-педагогической литературы по проблеме общения со сверстниками у детей с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников младшего школьного возраста.

2. Подбор методического инструментария для осуществления психологической диагностики общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Психологическая диагностика общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

4. Составление и частичная апробация коррекционно-развивающей программы, направленной на оптимизацию общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

5. Проведение промежуточного мониторинга оптимизации общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Для изучения особенностей общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, использовались следующие **методики**:

1. Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман);
2. Методика «Картинки» (Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова);
3. Методика «Выбор ролей» (Т. Ю. Андрущенко);
4. Наблюдение (М. Я. Басов, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова, Р. Д. Тригер, Г. Р. Хузеева).

**База исследования:** государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат №9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

**Выборка испытуемых:** дети младшего школьного с задержкой психического развития в количестве 12 человек.

**Структура работы:** введение, три главы, заключение, список источников и литературы (49), приложения (20).

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1. Понятие общения, его структура и функции

А. И. Волкова пишет, что на данный момент в психологии отсутствует единое и общепризнанное определение общения. Как правило, дается описательное определение, указывающее на основные функции или стороны общения [9]. Каждый из исследователей, начиная писать об этом феномене, дает свое собственное определение общения. Так, многие отечественные исследователи общения рассматривают его как особый вид *взаимодействия*, то есть оно осуществляется между участниками, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах [1, 25].

М. И. Лисина дает следующее определение понятию общение – это *взаимодействие* двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [26].

А. А. Леонтьев утверждает, что общение – это постоянное динамическое *взаимодействие* общества и личности [23].

В. Н. Панферов дает более развернутое определение общению и также отмечает, что это *взаимодействие* людей, содержанием которого является познание и обмен информацией с помощью различных средств коммуникации в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности [34].



Б. Г. Мещеряков пишет про общение, как про *взаимодействие* двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера [7].

М. К. Тутушкина так же пишет об общении, как о процессе *взаимодействия* людей специальными средствами и любыми проявлениями активности [45].

Б. С. Волков и Н. В. Волкова рассматривают общение, как главный канал *взаимодействия* людей [8].

Также общение рассматривается как понимание людьми друг друга – *взаимовосприятие*. Общение начинается с восприятия человека человеком, часто с параллельным установлением межличностных отношений, которое включает в себя и психологическое воздействие [8, 42].

Про общение как взаимовосприятие писал еще А. Н. Леонтьев. Он определял общение как процесс последовательных взаимоориентированных во времени и пространстве действий, в ходе которого происходит обмен информацией, ее интерпретация, а также *взаимное восприятие*, понимание и оценка людьми друг друга [24]. То есть общающиеся всегда могут понять внутренний мир собеседника, что он собой представляет, а так же оценить уровень взаимопонимания, которое образовалось между ними.

Е. П. Ильин отмечает, что общение – это частный вид коммуникации, принадлежащий человеку, поскольку не все виды коммуникации являются общением, но любое общение является частным видом коммуникации. Под коммуникацией понимается взаимодействие двух систем, в ходе которого одна система передает сигнал, несущий информацию, другой системе. Коммуникация присуща техническим системам, взаимодействию человека с машиной, а так же взаимодействию людей. Последний вид и относится к общению [8, 17, 41].

Г. М. Андреева, характеризуя общение, выделила в нем три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную:

### 1. Обмен информацией или коммуникативная сторона общения.

Подразумевает под собой обмен информацией с использованием вербальных и невербальных (жесты, речь, мимика, пантомимика, интонация) средств общения, ее формирование, уточнение и развитие. Основная цель информационного обмена в общении – это поиск единой точки зрения и согласия по поводу различных ситуаций и проблем.

### 2. Организация взаимодействия или интерактивная сторона общения.

Подразумевает под собой обмен действиями в процессе построения и организации общей стратегии взаимодействия между людьми. Большое значение имеет сам тип взаимодействия между людьми: кооперация или конкуренция и особый случай взаимодействия – конфликт. Эта сторона общения может проявляться в согласовании действий, распределении функций, воздействии на настроение, поведение или убеждения партнера.

### 3. Восприятие друг друга партнерами и установление взаимопонимания или перцептивная сторона общения.

Подразумевает под собой процесс восприятия партнерами друг друга, их взаимное познание, взаимопонимание, то есть формирование образа другого человека, с помощью «прочтения» его психологических свойств и особенностей поведения. Перцептивные навыки проявляются в умениях определять контекст встречи; понимать настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению; учитывать «психологические эффекты» восприятия при анализе коммуникативной ситуации. Основные механизмы познания другого человека – идентификация (уподобление) и рефлексия [2, 16, 22].

Общение – это многогранный и сложный процесс, поэтому функций общения существует множество, каждый автор выделяет для себя свои.

Например, Т. Б. Захараш, в своем труде, описывает следующие функции общения:

- информационно-коммуникативная (процесс передачи и восприятия готовой информации, кроме того, процесс ее формирования и развития);
- регулятивно-коммуникативная (процесс регулирования поведения людей в общении и их совместной деятельности, а также способы влияния друг на друга: убеждение, внушение, подражание и др.);
- аффективно-коммуникативная (возникновение и проявление эмоций во время общения, потребность в общении возникает в связи с необходимостью сменить эмоциональное состояние) [16].

Е. П. Ильин выделяет следующие функции общения:

- информационную (передача, прием информации, знаний и умений);
- экспрессивную (понимание переживаний и эмоционального состояния друг друга; его изменение: ведь потребность человека в общении очень часто возникает в связи с необходимостью изменить свое эмоциональное состояние);
- регулятивную (обобщенное воздействие на партнера по общению с целью изменения или сохранения его поведения, активности, состояния, отношения друг к другу);
- социального контроля (регламентирование поведения и деятельности с помощью групповых и социальных норм);
- социализации (формирование у группы умения действовать в интересах коллектива, понимать интересы других людей, выражать доброжелательность) [17].

Н. В. Волкова и Б. С. Волков выделяют другие функции общения: прагматическую, формирующую, подтверждающую, организующую и поддерживающую межличностные отношения, внутриличностную [8].

Таким образом, можно заметить, что каждый из авторов выделяют информационную и регулятивную функции общения, что указывает на то,

что информационный обмен и регуляция совместной деятельности субъектов составляют основу такого феномена, как общение.

При анализе психолого-педагогической литературы нельзя было не обратить внимания на рассуждения авторов о важности роли общения в процессе формирования личности. Так, Б. Д. Парыгин писал о том, что посредством общения осуществляется передача опыта поколений, накопленных человечеством знаний и умений, происходит развитие и формирование человека как личности, и интеграция его в социум [36].

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин указывают на общение, как «необходимое условие формирования и развития личности» [3].

На тесную связь между структурами личности и процессом общения указывает и Б. Г. Мещеряков, по его мнению, нарушения общения неизбежно приводят к изменению личности, и, наоборот [7].

Потребность в общении возникает у человека при жизни в ходе реальной практики и очень важно, чтобы эта потребность была реализована. Именно с этой точки зрения В. А. Горянина подходит к вопросу о взаимосвязи общения и личности. Она говорит об общении, как о социальной потребности человека, без реализации которой замедляется, а иногда и прекращается формирование личности [11].

Про то, что становление внутреннего мира человека неразрывно связано с общением пишет и М. И. Лисина. Она указывает на факторы, доказывающие решающую роль общения в формировании и развитии человека как личности и на его общее психическое развитие: изучение «детей-маугли»; исследование госпитализма [26]. Если ребенок растет в условиях дефицита общения, то у него наблюдается глубокое отставание в психическом и физическом развитии, а также замедляется или прекращается формирование личности [6].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что одним из важных условий для развития личности является общение с окружающим миром и те отношения, которые устанавливает человек в процессе этого общения.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить следующее: в научной психолого-педагогической литературе представлено большое количество определений понятия «общение», проанализировав которые можно сделать вывод о том, что общение – это некое взаимодействие между людьми, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах; общение состоит из трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной, перцептивной и имеет множество функций, из которых выделены информационная и регулятивная. А так же, немаловажно отметить тот факт, что общение является необходимым условием для формирования и развития личности человека.

Интерес дальнейшего исследования составляет именно общение как феномен взаимодействия с целью установления и налаживания отношений со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Но для начала необходимо изучить возрастные особенности общения со сверстниками у нормально развивающихся детей младшего школьного возраста.

## **1.2. Возрастные особенности общения со сверстниками детей младшего школьного возраста**

Начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу. В настоящее время границами младшего школьного возраста считается период обучения в начальной школе, то есть с 6 – 7 до 9 – 10 лет [31].

Ребенок в младшем школьном возрасте активно овладевает навыками общения. На этом возрастном этапе происходит формирование дружеских контактов. Одной из самых главных задач в этот период являются умение заводить друзей и приобретение навыков социального взаимодействия с

группой сверстников. Общение детей становится более целенаправленным, когда начинается обучение в школе, так как с одной стороны появляется постоянное и активное воздействие учителя, и одноклассников – с другой [18, 46].

А. В. Мудрик выделил четыре возрастных типа общения школьников: детский тип, подростковый тип, переходный тип, юношеский тип. Для нашего исследования наибольший интерес представляет детский тип общения школьников. Этот тип реализуется с первого по третий класс. С приходом в школу ребенок постепенно осваивает новые социальные отношения в условиях нового коллектива. Происходит существенное изменение состава окружающих, что требует усилий для определения своего отношения к этим людям и установления с ними контакта [29].

Отношение ребенка к сверстникам нередко определяется отношением к ним взрослых, в первую очередь – учителя, поскольку при поступлении ребенка в школу учитель для него становится авторитетом. Оценка учителя принимается учениками как главная характеристика личностных качеств одноклассника. Демонстративно отрицательное отношение педагога к какому-либо ребенку формирует аналогичное отношение к нему со стороны одноклассников, в результате чего такой, ребенок оказывается в категории «отвергаемых» и наоборот. Поэтому личность учителя особенно значима для налаживания общения первоклассников, так как дети еще плохо знают друг друга [5, 46].

Г. Н. Усманова пишет, что первоклассники ещё не представляют собой организованного коллектива и дети избегают контактов друг с другом, часто даже не могут ответить на вопрос «С кем ты сидишь за партой?». В этом возрасте ребенку приходится преодолевать многие трудности в общении со сверстниками, поэтому отношения между детьми строятся преимущественно с помощью учителя [46].

Например, если кто-нибудь забыл принести карандаши на урок рисования, то ребенок не обращается к одноклассникам с просьбой одолжить

их ему, а обычно сидит и молчит, надеясь, что учитель заметит его трагичное положение. Узнав, в чем дело, учитель спрашивает у всего класса, нет ли у кого-нибудь из детей лишних карандашей. Школьник, который может дать карандаши, отдаёт их не товарищу, а учительнице, которая затем передаёт их тому, кому они необходимы. Этот пример свидетельствует о том, что первое время каждый обучающийся в классе как бы «сам по себе». Постепенно учительница приучает детей помогать товарищам, общаться и взаимодействовать друг с другом, учит их вступать в непосредственные контакты друг с другом. В следующий раз учитель уже не возьмет нужный школьнику предмет, а предложит детям самим поделиться друг с другом [46, 48].

Формирование взаимоотношений между детьми и социальных статусов зависит также от учителя. Поэтому при использовании социометрических измерений можно заметить, что среди предпочитаемых часто оказываются дети, которые хорошо учатся, которых хвалит и выделяет учитель. Оценка взрослым тех или иных сверстников оказывает прямое воздействие на желание ребенка общаться с тем или иным товарищем [5, 29].

Ко 2 и 3 классу личность учителя становится менее значимой, но зато связи с одноклассниками становятся более тесными, общение с товарищами приобретает для детей все большее и большее значение в связи с вхождением в коллектив сверстников. И теперь ведущим становится общение со сверстниками [10, 37].

Г. Н. Усманова отмечает, что с поступлением ребенка в школу происходят изменения содержания общения, в него уже не входят темы связанные с игрой. В младшем школьном возрасте у ребенка появляется новая деятельность – учебная, поэтому и содержание общения меняется. Под воздействием новой, учебной деятельности изменяется характер мышления ребенка, его внимание и память. Поначалу большинство обучающихся робкие и стеснительные, так как они приходят в новый коллектив, но через некоторое время, проведенное в школе, робость и смущение исчезают. Они

начинают внимательно присматриваться к поведению соседа по парте, устанавливают контакты с одноклассниками. На первых этапах обучения в школе и нахождения в новом коллективе у некоторых детей могут проявляться несвойственные им черты характера: застенчивость или развязность. Но по мере установления взаимоотношений с другими детьми каждый обнаруживает свои истинные индивидуальные особенности [46].

В этом возрастном периоде потребность в эмоциональной поддержке сверстников бывает настолько велика, что дети не всегда задумываются о принципиальных основах взаимоотношений. Отсюда случаи «ложного товарищества». Дети начинают объединяться по симпатиям и общности каких-либо интересов, например, они сидят за одной партой, рядом живут, интересуются чтением или рисованием; немалую роль играет и половой признак [10, 17].

И. С. Франгони пишет, что общение со сверстниками в таком возрасте выделяется в отдельную деятельность, предметом которой является другой человек, познание этого человека, а также познание самого себя в сравнении с ним. У детей младшего школьного возраста в товарищеских отношениях появляется желание быть с другом и заниматься с ним общим делом. Отсутствие близких друзей отрицательно сказывается на морально-эмоциональном состоянии ребенка, порождает глубокие переживания, например, чувство неприязни и разного рода комплексы. Если это допустить, то может наблюдаться снижение самооценки, что в дальнейшем может негативно сказаться на психическом развитии. Учитель должен научить детей общаться и устанавливать контакт друг с другом [48].

В. С. Мухина отмечает, что дети в младшем школьном возрасте уже могут достаточно точно и полно описывать то, о чем рассказывают, и поэтому собеседнику достаточно понятна описываемая ситуация без непосредственного восприятия ее самой. Обучающемуся доступны пересказ услышанной истории или собственный рассказ о случившемся. Но для общения на уровне контекстной речи ребенок должен развиваться в



культурной языковой среде, окружающие его взрослые должны требовать вразумительного высказывания и понимания того, что он говорит, ребенок должен контролировать свою речь, чтобы быть понятым [30].

Ребенок, как и все люди, пользуется ситуативной речью. Эта речь имеет место быть в условиях непосредственного включения в ситуацию. Но учитель, прежде всего, заинтересован в контекстной речи, потому что именно она – показывает уровень развития речи ребенка [30].

Обучающийся должен быть ориентирован на слушателя и стремиться описать ситуацию, о которой идет речь, в подробностях.

У детей в младшем школьном возрасте наблюдается такая особенность: достаточно владея контекстной речью, они позволяют себе говорить для того, чтобы удержать внимание собеседника, а не для выражения своих мыслей. Это происходит обычно с близкими взрослыми или со сверстниками во время игрового общения. Рефлексируя на свою речь, не наполненную смыслом, ребенок спрашивает у взрослого: «Интересно я тебе рассказываю?» или «Тебе нравится, какую историю я сочинил?» [30].

Существенную роль в общении младших школьников играют неречевые средства: жесты, мимика, пантомимика, манера держать себя, внешний вид, темп речи, интонирование, паузы и т.д. Важен также контакт глаза в глаза, который более широко дает понять смысл сказанного, эмоции собеседника. Невербальные средства являются источником обратной связи в общении [48].

Возраст младшего школьника является сенситивным периодом в онтогенезе самосознания, когда формируются новые компоненты структуры самосознания, специфичные именно этому возрастному этапу. Развитие способности общения как основы взаимоотношений в детском коллективе – наиболее важное условие успешного формирования личности учеников. Целеустремленное формирование способностей общения у школьников требует обеспечения определенных психологических условий и специального руководства процесса со стороны взрослых [48].

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод, что общение младших школьников со сверстниками имеет свои возрастные особенности:

- с поступлением ребенка в школу происходят изменения содержания общения, в него уже не входят темы связанные с игрой, так как начинается новая деятельность – учебная;
- ко 2 и 3 классу связи с одноклассниками становятся более тесными, обучающиеся привыкают друг к другу и становятся более раскрепощёнными и общительными внутри классного коллектива;
- общение между детьми во 2 – 3 классе чаще всего устанавливается внешними общими интересами (живут в одном районе, сидят за одной партой, имеют одинаковое хобби и так далее);
- у детей младшего школьного возраста появляется желание быть с другом и заниматься с ним общим делом;
- обучающиеся в этот возрастной период переходят от ситуативной речи к контекстной, что является показателем уровня развития речи.

Для дальнейшего исследования необходимо изучить специфику общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и затем сопоставить с выявленными особенностями общения со сверстниками у нормально развивающихся детей младшего школьного возраста.

### **1.3. Специфика общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Исследований, направленных на изучение общения школьников с задержкой психического развития немного. Вместе с тем в практической работе с такими детьми необходимо знать, кто из близкого окружения

наиболее значим для них. Р. Д. Тригер отмечает, что для младших школьников с задержкой психического развития общение со сверстниками и с учителями имеет практически одинаковое значение [44].

У детей с задержкой психического развития отмечается незрелость, недостаточная сформированность общения, проявляющаяся в ситуативности поведения [44, 38].

Дети с задержкой психического развития стараются избежать речевого общения. Возникший речевой контакт между ребенком и сверстником носит кратковременный и неполноценный характер. Это обусловливается рядом причин, среди которых можно выделить:

- побуждения к общению быстро иссякают, что приводит к прекращению беседы;
- сведений, которые необходимы для ответа, очень мало, у детей бедный словарный запас, что препятствует формированию высказывания;
- непонимание собеседника - дети не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения [15, 27].

В. И. Лубовский отмечал, что дети с задержкой психического развития отстают в речевом развитии (у них наблюдаются дефекты звукопроизношения, фонематического слуха, затруднен процесс восприятия и осмысления содержания обращенной к ним речи), что приводит к проблемам в речевом общении. У них медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве, наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения [28].

Р. Д. Тригер изучала специфику общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и выявила как отставание, так и своеобразие этой сферы жизни детей. Когда дети с

задержкой психического развития характеризуют сверстника, то в основном они уделяют внимание его внешнему виду и одежде, а успехи в учебе и хорошее поведение почти остаются без этого внимания. Содержанием общения у детей вторых и третьих классов являются игры, потому что у детей с задержкой психического развития в этом возрасте преобладает игровой мотив над познавательным мотивом. Наблюдается положительное отношение ко всем одноклассникам, что свидетельствует о зарождающемся интересе к сверстникам. В своих одноклассниках дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития больше всего ценят сочувствие, сопереживание и безопасность в общении, а не постоянство, как их нормально развивающиеся сверстники. Их больше всего привлекает эмоционально насыщенная положительная окраска общения и доброжелательное отношение к себе. Постоянную привязанность к сверстникам имеет незначительное число детей. Она не зависит от возраста и положения ребенка в группе. Так же нет и постоянно изолированных детей [44].

Обучающиеся с задержкой психического развития в общении со сверстниками предпочитают эндогенные группы. На этот счет девочки утверждают, что мальчики могут обидеть, толкнуть и с ними небезопасно. Мальчики также не испытывают желания общаться с представительницами противоположного пола [44].

Многие обучающиеся с задержкой психического развития предпочитают общение с детьми постарше, обосновывая свой выбор тем, что старшие ребята могут помочь, расширить кругозор. А своих сверстников, как правило, они выбирают для игры, которая является основным содержанием внеурочного общения детей с задержкой психического развития, потому что как они сами объясняют, сверстники лучше играют и понимают их, чем старшеклассники или те, кто младше их [44].

Необходимо отметить, что во время игры дети часто не внимательны к действиям и состояниям своего сверстника (не замечают обиду, просьбу и

даже слез сверстника). Находясь рядом, дети либо играют поодиночке, либо вместе, но тогда игра носит, в основном, процессуальный характер; отсутствует деление по ролям в игре. Контакты в игре сводятся к конкретным обращениям и замечаниям по поводу действий сверстника (дай, смотри, подвинься и т. д.). Игры часто сопровождаются сменой настроения и конфликтностью с отрицательными эмоциональными переживаниями.

В то же время лишь немногие дети с задержкой психического развития младшего школьного возраста ценят в общении с товарищами не только возможность совместной игры, но и иное содержание: возможность «разговаривать о смешном», умение товарища рассказывать об увиденном, о прочитанном [44].

Так же необходимо отметить, что речь детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития носит ситуативный характер, и они только начинают переходить к контекстной речи, что вызывает затруднения в пересказе увиденного или услышанного [15].

О. С. Степина в своих исследованиях выделяла следующие особенности взаимодействия и общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- не обращают внимания на собеседника, либо отказываются взаимодействовать с ним;
- конфликтные ситуации, которые часто возникают, дети решают с помощью взрослого;
- перцептивная сторона общения не развита (неадекватно оценивают эмоции другого);
- стремление к монологическому общению (часто перебивают рассказчика, стремятся рассказать что-то свое, добиваются внимания именно к себе);
- мимолетность, ситуативность и неустойчивость контактов;
- невнимательность к сообщению другого, из-за чего смысл сообщения ускользает от них;

- возможность выразить мысль только при помощи наводящих вопросов;
- неумение планировать предстоящее сообщение, из-за чего высказывания носят ситуативно-импровизационный характер;
- низкая эффективность общения друг с другом, контакты со сверстниками обычно бедны по содержанию [43].

В исследовании Т. П. Артемьевой и Г. А. Карповой названы следующие особенности общения у детей с задержкой психического развития:

- низкая потребность в общении в сочетании с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждение, избегание, конфликты);
- эмоциональная незрелость детей с задержкой психического развития, приводящая к эмоциональной поверхностности контактов, слабому сопереживанию и сочувствию [20].

В. И. Лубовский пишет о том, что дети с задержкой психического развития затрудняются в вербализации своих эмоций. Как правило, они не могут дать четкий и понятный сигнал о наступлении усталости, о нежелании выполнять задание, о дискомфорте и так далее. Причинами этого могут быть недостаточность словарного запаса, неумение формулировать свои мысли, недостаточное умение выразить свои переживания вербальным способом [28].

Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не вступают в диалог друг с другом. Весьма редко наблюдаются случаи личностных контактов детей с задержкой психического развития друг с другом [6].

М. А. Пархоменко утверждает, что обучающиеся с нарушением интеллекта не должны быть изолированы от своих нормально развивающихся сверстников. Общаясь с ними, они расширяют свой

социальный опыт, у них появляется чувство товарищества, взаимопомощи, доброжелательность. Общение с нормально развивающимися детьми – это одна из ступеней социальной адаптации школьника с отклонениями в развитии [35].

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод, что общение со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет свои особенности:

- преобладание игрового мотива в общении, а не познавательного;
- потребность и эффективность в общении со сверстниками снижена,
- контакты обычно бедны по содержанию;
- в общении больше всего ценится сочувствие, сопереживание, безопасность общения, а не постоянство и устойчивость взаимоотношений;
- общение носит ситуативный характер;
- трудность в вербализации своих эмоций.

В ходе теоретического анализа психолого-педагогических исследований по изучаемой проблеме были проанализированы основные понятия и изучена специфика общения со сверстниками у нормально развивающихся детей и у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста. На основании рассмотренного теоретического материала можно сделать следующие выводы.

Общение – это взаимодействие, осуществляемое между участниками общения, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своем партнере. Общение в младшем школьном возрасте у детей с задержкой психического развития и у нормально развивающихся детей имеет некоторое различие: общение нормально развивающихся детей младшего школьного возраста содержит темы, связанные с учебой, а содержанием общения детей с задержкой психического развития начальных классов являются игры; у нормально развивающихся детей связи с одноклассниками становятся более тесными, у детей появляется желание быть с другом и

общаться с ним, а у детей с задержкой психического развития снижена потребность в общении со сверстниками; нормально развивающиеся дети переходят от ситуативной речи к контекстной в младшем школьном возрасте, а речь детей с задержкой психического развития носит ситуативный характер; нормально развивающиеся дети в общении больше всего ценят постоянство, устойчивость взаимоотношений и товарищество, а дети с задержкой психического развития – сочувствие, сопереживание по отношению к ним, безопасность общения.



## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых**

Исследование проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат №9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, ул. Восстания, 34.

Режим и график работы школы: пятидневная учебная неделя, дневное пребывание детей: с 8.00 – 18.00; дети с ночным пребыванием: круглосуточно с понедельника по пятницу.

Реализуемые программы:

- 1) адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для детей с задержкой психического развития;
- 2) адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования для детей с задержкой психического развития.

Количество обучающихся на 2018-2019 год 306. Из них 145 обучающихся в начальной школе и 161 обучающийся в основной школе [12].

В эксперименте приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (на момент проведения психологической диагностики всем детям рекомендована адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с задержкой психического развития).

После беседы с учителем класса и в процессе наблюдения за обучающимися была составлена психолого-педагогическая характеристика участников эксперимента (Таблица 1).

*Таблица 1*

***Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, участвующих в эксперименте***

<b>№ испытуемого</b>	<b>Рекомендации ПМПК</b>	<b>Психолого-педагогическая характеристика</b>
1	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом.	Избирателен к требованиям педагога, в деятельность класса включен не всегда (по настроению), чаще наблюдает со стороны, отношение к одноклассникам положительное, в конфликты вступает часто, для разрешения конфликтной ситуации проявляет агрессию (дерется, обзывается).
2	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом.	Полностью подчинен требованиям педагога, в деятельность класса включен не всегда, чаще наблюдает со стороны, инициативы в общении не проявляет, отношение к одноклассникам положительное, предпочитает индивидуальную игру, старается избегать конфликтных ситуаций.
3	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом.	Полностью подчинен требованиям педагога, в деятельность класса включен, проявляет инициативу в общении, отношение к одноклассникам положительное, принимает непосредственное участие в общении, старается избегать конфликтных ситуаций.
4	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом.	Полностью подчинен требованиям педагога, в деятельность класса включен, проявляет инициативу в общении, отношение к одноклассникам положительное, принимает непосредственное участие в общении, старается избегать конфликтных ситуаций.
5	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом.	Полностью подчинен требованиям педагога, включен в деятельность класса, проявляет инициативу в общении, отношение к одноклассникам положительное, откликается на инициативу сверстников, принимает непосредственное участие в общении, избегает конфликтных ситуаций.

6	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Наблюдение у невролога; занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом.	Полностью подчинен требованиям педагога, в деятельность класса включен, проявляет инициативу в общении, пытается вовлечь одноклассника в совместную деятельность, отношение к одноклассникам положительное, в конфликты вступает иногда, для разрешения конфликтной ситуации обращается за помощью взрослого или проявляет агрессию.
7	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом.	Избирателен к требованиям педагога, в деятельность класса включен не всегда, чаще наблюдает со стороны, отношение к одноклассникам положительное, старается избегать конфликтных ситуаций.
8	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом.	Полностью подчинена требованиям педагога, в деятельность класса включена не всегда, чаще наблюдает со стороны, отношение к одноклассникам положительное, предпочитает индивидуальную игру, для разрешения конфликтной ситуации обращается за помощью взрослого.
9	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом.	Полностью подчинен требованиям педагога, в деятельность класса не включается, чаще наблюдает со стороны, первый не обращается к сверстникам, отношение к сверстникам нейтральное, предпочитает индивидуальную игру, для разрешения конфликтной ситуации обращается за помощью взрослого или проявляет агрессию.
10	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом.	Избирателен к требованиям педагога, в деятельность класса включен, проявляет инициативу в общении, отношение к одноклассникам положительное, старается избегать конфликтных ситуаций.
11	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом.	Полностью подчинен требованиям педагога, в деятельность класса включен, инициативу в общении проявляет, часто бывает грустным, отношение к одноклассникам положительное, в конфликты вступает иногда, для разрешения конфликтной ситуации проявляет агрессию (дерется, обзывается).
12	Обучение по АООП для детей с ЗПР. Занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом.	Избирательна к требованиям педагога, не всегда включена в деятельность класса (по настроению), инициативу в общении проявляет, пытается привлечь внимание, но не всегда получается, отношение к одноклассникам отрицательное, в конфликты вступает часто, для разрешения конфликтной ситуации проявляет агрессию (кричит).

Как видно из представленной выше таблицы, всем обучающимся на момент исследования рекомендована адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с задержкой психического развития и занятия с педагогом-психологом и учителем-логопедом.

## **2.2. Описание методических средств, направленных на изучение общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Теоретический сравнительный анализ особенностей общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с нормально развивающимися сверстниками свидетельствует о том, что есть существенная разница в формировании общения.

Но только теоретическое изучение вопроса не может дать полноценной, развернутой картины, поэтому с целью практического обоснования выводов, полученных в ходе изучения психолого-педагогической литературы, необходимо экспериментально изучить особенности общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Эксперимент состоит из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный (на основе промежуточного мониторинга).

Для изучения особенностей общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, на этапе констатирующего эксперимента, использовались следующие методики:

### *1. Методика «Рукавички»*

*Автор:* Г. А. Цукерман [14].

*Цель:* выявить уровень диадического общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста.

*Стимульный материал:* силуэтные изображения рукавичек, составляющих пару (Приложение 1), набор цветных карандашей – 6 штук.

*Инструкция:* двум детям дают изображение одной пары рукавичек и предлагают украсить их, но так, чтобы они были одинаковые. Поясняют, что сначала нужно договориться, какой узор рисовать, а потом приступить к рисованию. Детям дают один набор карандашей, предупреждая, что карандашами нужно делиться.

Описание обработки и интерпретации данных представлено в Приложении 2.

### *2. Методика «Картинки»*

*Авторы:* Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова [39].

*Цель:* выявление коммуникативной компетентности ребенка младшего школьного возраста в общении со сверстниками.

*Стимульный материал:* 4 картинки, изображающие взаимодействие детей со сверстниками (Приложение 3). Набор картинок выбирается в соответствии с полом ребенка – для мальчиков – с мальчиком, для девочек – с девочкой.

*Инструкция:* испытуемому показывают картинку и задают следующий вопрос: «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке?». Ответ фиксируется в протоколе. Если ребенок видит на рисунке конфликтную ситуацию, задается следующий вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого (обиженного) мальчика (девочки)?». Ответ не обсуждается и заносится в протокол, после чего предъявляется следующая картинка.

Описание обработки и интерпретации данных представлено в Приложении 4.

### *3. Методика «Выбор ролей»*

*Автор:* Т. Ю. Андрущенко [4].

*Цель:* изучить круг общения детей и их социометрический статус в группе.

*Стимульный материал:* лист с перечнем ролей для сказки-спектакля с их краткой характеристикой (6 ролей характеризуются положительными нравственными качествами, 7 ролей характеризуются отрицательными нравственными качествами и еще 7 ролей имеют неоднозначную характеристику) (Приложение 5).

*Инструкция:* испытуемому предлагается представить себя и своих сверстников в качестве героев, действующих в условной ситуации спектакля-сказки: «Представь себе, что ты должен поставить спектакль-сказку. Для спектакля ты должен подобрать артистов. Артистами будут ученики твоего класса. Распредели роли, перечисленные в «программе» спектакля, среди своих сверстников. Себя тоже можешь включить в число участников».

Описание обработки и интерпретации данных описано в Приложении 6.

### *4. Наблюдение*

*Цель:* изучение специфики общения со сверстниками детей младшего школьного возраста.

Наблюдение составлено комплементарным способом на основе критериев общения в младшем школьном возрасте разных *авторов*: у М. Я. Басова были взяты критерии № 3, № 5, № 13 из методики «Наблюдение»; у В. С. Мухиной был взят критерий № 12 из книги «Возрастная психология»; у Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой были взяты критерии № 4, № 6, № 8 из метода наблюдения, описанного в книге «Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция»; у Р. Д. Тригера был взят критерий №15 из книги «Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития»; у Г. Р. Хузеевой были взяты критерии № 1, № 2,

№ 7, № 9, № 10, № 11, № 14 из методики «Особенности общения детей дошкольного возраста со сверстниками» [30, 40, 44, 49].

В соответствии с этим, перечислим критерии для осуществления наблюдения за общением детей со сверстниками младшего школьного возраста:

- 1) преобладающий мотив общения;
- 2) разнообразие мотивов;
- 3) наличие потребности в общении;
- 4) эмоциональное отношение ребенка к сверстникам;
- 5) продолжительность общения;
- 6) владение невербальными способами общения (мимика, жесты, пантомимика);
- 7) проявление инициативы в общении;
- 8) чувствительность к воздействию сверстника;
- 9) преобладающий тип общения;
- 10) круг общения;
- 11) продуктивность в общении (достижение цели);
- 12) речь (ситуативная, контекстная);
- 13) характер участия в действиях сверстника;
- 14) степень активности общения;
- 15) предпочтение пола в общении.

Обработка и интерпретация данных: результаты наблюдения по данным параметрам фиксируются в протоколе наблюдения, предназначенного отдельно для каждого испытуемого (Приложение 7). Полученные результаты подвергаются качественному анализу. Частота проявления того или иного показателя по каждому выделенному параметру будет отражать качественный уровень общения, которого достиг ребенок на момент его обследования.

### **2.3. Анализ результатов изучения общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

После завершения психологической диагностики общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, был осуществлен анализ полученных результатов, в соответствии с используемыми методиками.

#### *1. Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман)*

При анализе рисунков (Приложение 8) и взаимодействия детей во время выполнения рисунков были выявлены следующие уровни диадического общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (Таблица 2).

*Таблица 2*

#### ***Распределение уровней развития диадического общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (методика «Рукавички»)***

<b>№ испытуемого</b>	<b>Уровень развития диадического общения</b>
1	низкий уровень
2	средний уровень
3	низкий уровень
4	высокий уровень
5	высокий уровень
6	средний уровень
7	средний уровень
8	средний уровень
9	низкий уровень
10	высокий уровень
11	средний уровень
12	средний уровень

У большинства детей зарегистрирован средний уровень развития диадического общения.

Обобщенные данные представлены в Таблице 3.

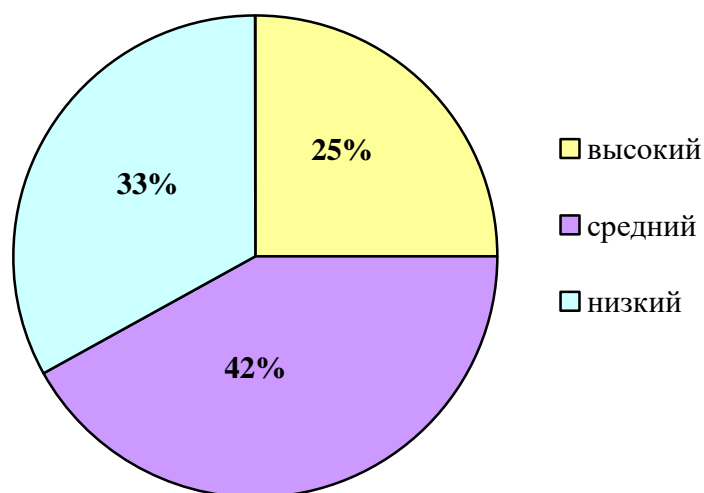


Таблица 3

**Распределение уровней развития диадического общения со сверстниками между детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития (методика «Рукавички»)**

Уровень развития диадического общения	Кол-во детей (в абс. ед.)	Кол-во детей (в %)
высокий	3	25
средний	6	42
низкий	3	33

Распределение уровней развития диадического общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в графическом варианте представлено ниже (Рис. 1)



**Рис. 1. Распределение уровней развития диадического общения со сверстниками между детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития (методика «Рукавички»)**

Как видно из представленных данных большинство детей с задержкой психического развития имеют *средний* уровень развития диадического общения, а именно 42%. Дети с таким уровнем не сразу могли договориться с партнером и прийти к общему согласию («Я не буду рисовать синим, буду фиолетовым», «Я хочу рисовать красным, а не зеленым»). Содержательная

сторона в общении характеризовалась скудностью, бедностью диалога, обсуждение узора и цвета рисунка ограничивалось одним, двумя предложениями. Наблюдалась подчинённость в общении со сверстником одного из партнеров, а так же слабая заинтересованность в диалоге с партнером. Дети не предлагали помощь, а брали карандаш и рисовали за другого, или показывали, как нарисовать («Он не умеет, я ему нарисую сердечки, а он раскрасит»).

Детей с *низким уровнем* развития диадического общения 33%, им было трудно договориться между собой, они не поправляли друг друга в случае отступления от первоначального замысла рисунка и не могли прийти к общему мнению («Я хочу рисовать цветочки, а ты тогда рисуй елочки, если хочешь»). В большинстве случаев в паре кто-то один брал все под свой контроль, начинал первый рисовать, а другой просто повторял за своим партнером («Я рисую, а он срисовывает, мы не хотим обсуждать»). У детей с этим уровнем диадического общения так же наблюдалась скудность диалога, а иногда и полный отказ от него.

Детей с *высоким уровнем* развития диадического общения – 25%. Детям с таким уровнем легко договориться друг с другом и прийти к общему согласию. («Давай будут красные варежки»). Содержательная сторона общения со сверстником выражалась через активное обсуждение этапов рисования, узора и цвета будущего рисунка. Перед тем, как приступить к заданию, дети обсуждали узор и цвет будущего рисунка. Каждый предлагал свои варианты и высказывал свое мнение по поводу поступающих предложений от партнера. У детей наблюдалась включенность в диалог и позитивная направленность общения, а так же выраженный интерес к заданию, устойчивость и целенаправленность на объект совместного общения.

## *2. Методика «Картинки» (Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова)*

При анализе ответов детей на вопросы данной методики (Приложение 9) было выявлено умение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития решать коммуникативные проблемы и способ разрешения проблемы, которым они пользуются (Таблица 4).

*Таблица 4*

### ***Распределение вариантов решения коммуникативной проблемы между детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития (методика «Картинки»)***

<b>№</b>	<b>Картинка №1</b>	<b>Картинка №2</b>	<b>Картинка №3</b>	<b>Картинка №4</b>
1	-	Агрессивный выход	-	-
2	-	Уход от ситуации	-	Уход от ситуации
3	Конструктивное решение	Конструктивное решение	Вербально-оценочное решение	Конструктивное решение
4	Конструктивное решение	Агрессивный выход	Уход от ситуации	Конструктивное решение
5	Уход от ситуации	Уход от ситуации	Уход от ситуации	Уход от ситуации
6	-	Агрессивный выход	Уход от ситуации	Агрессивный выход
7	Уход от ситуации	Уход от ситуации	Уход от ситуации	-
8	-	Уход от ситуации	Уход от ситуации	Уход от ситуации
9	-	Уход от ситуации	Уход от ситуации	-
10	Вербально-оценочное решение	Уход от ситуации	Вербально-оценочное решение	-
11	Конструктивное решение	Уход от ситуации	Уход от ситуации	Уход от ситуации
12	Уход от ситуации	-	Уход от ситуации	Уход от ситуации

Обобщенные данные представлены в Таблице 5.

Таблица 5

**Распределение вариантов решения коммуникативной проблемы детьми  
младшего школьного возраста с задержкой психического развития  
(методика «Картинки»)**

Картинка	Уход от ситуации	Агрессивный выход	Вербально-оценочное решение	Конструктивное решение	Отсутствие развернутого ответа на 1 вопрос
№1	3	-	1	3	5
№2	7	3	-	1	1
№3	8	-	2	-	2
№4	5	1	-	2	4
<b>Кол-во ответов (в абс. ед.)</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>12</b>
<b>Кол-во ответов (%)</b>	<b>47</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>26</b>

Данные таблицы в графическом варианте представлены на Рис. 2.



**Рис. 2. Процентное соотношение вариантов решения коммуникативной проблемы детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития (методика «Картинки»)**

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что дети с задержкой психического развития в 47 % случаев предпочитают уйти от ситуации. Часто дети не могут решить коммуникативную проблему самостоятельно, а просто обижаются, плачут, либо обращаются за помощью

к взрослым. Например, ответы некоторых детей явно свидетельствовали об их неумении разрешить конфликтную ситуацию: «Заплачу», «Не знаю», «Я все маме расскажу», «Обижусь». Дети еще не могут решать проблемы вербально-оценочным и конструктивным путем, что может свидетельствовать о недостаточности знаний, умений и навыков взаимодействия между людьми, а так же о недостаточности опыта общения, то есть о низкой коммуникативной компетентности.

Неадекватных ответов детей, которые не имеют отношения к поставленному вопросу, либо просто содержат в себе перечисление увиденного на картинке – 26 %. Дети не понимают конфликтных ситуаций, изображенных на картинках, поэтому не могут развернуто ответить на первый вопрос, ограничиваясь перечислением того, что видят («Играют в мяч», «Бегут друг за другом», «Две девочки и три девочки, мальчик идет с ними»), что может говорить об отсутствии коммуникативной компетенции.

Среди ответов, содержащих самостоятельные решения, 9 % составляют агрессивные выходы из ситуации («Стукну его», «Отомстил, тоже бы сломал игрушку»). Причем агрессивные выходы в разных конфликтных ситуациях обычно предлагаются одними и теми же детьми. Дети с такими вариантами решения конфликта могут его решить самостоятельно, но, как правило, с помощью драки или оскорбления своего сверстника, что так же говорит о низкой коммуникативной компетентности.

Вербально-оценочные и конструктивные решения конфликтных ситуаций детьми с задержкой психического развития были предложены менее чем в половине случаев. Из них 7 % детей ограничились вербальными призывами к справедливости («Попросил бы вернуть», «Сказал бы отдать мою игрушку»), 11 % ответов содержали продуктивные и действенные решения («Заново построил бы», «Взял бы и починил»). Именно такого рода ответы свидетельствуют о достаточно высокой коммуникативной компетентности детей в общении со сверстниками, они знают, как можно решить конфликт самостоятельно и без драки, у них есть знания, умения для

взаимодействия со сверстниками, но у детей с задержкой психического развития таких решений конфликтных ситуаций мало.

### 3. Методика «Выбор ролей» (Т. Ю. Андрущенко)

При анализе результатов подбора детьми тех или иных ролей своим одноклассникам (Приложение 10), были выделены некоторые особенности взаимоотношений между детьми: круг общения и социометрический статус ребенка (Таблица 6).

Таблица 6

#### Отражение социометрической матрицы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (по методике «Выбор ролей»)

Кого выбирают Кто выбирает	6	3	2	5	9	8	4	7	1	10	11	12	Кол-во выбранных сверстников
6	3	-	-	4	2	2	3	-	-	4	-	2	6
3	5	1	-	2	-	2	2	2	-	3	1	1	8
2	4	-	-	5	-	2	4	-	-	3	2	-	6
5	5	-	-	6	-	2	4	-	-	2	-	1	5
9	8	-	2	5	-	3	2	-	-	-	-	-	5
8	3	-	2	2	1	1	-	-	3	-	-	-	5
4	4	-	-	2	2	2	1	2	-	3	2	2	8
7	3	2	3	3	-	-	-	1	3	2	-	3	7
1	2	-	-	5	-	2	1	-	-	2	1	-	6
10	6	-	1	1	-	4	2	-	2	2	1	1	8
11	2	-	1	2	1	3	3	-	3	1	2	2	9
12	1	3	-	1	-	2	5	-	-	-	-	4	5
Сумма подобранных ролей	43	5	10	32	6	24	26	4	11	20	7	12	
Положительные роли	6	4	6	33	4	25	23	3	7	17	2	2	
Отрицательные роли	40	2	4	5	2	-	4	2	4	5	7	14	

Исходя из анализа табличных данных, можно сделать вывод о том, что 7 детей стремятся к узкому кругу общения, так как количество сверстников, предлагаемых на роли, 6 и меньше, причем все положительные роли они отдавали своим друзьям (3-4 человека), и отрицательные одному или двум другим сверстникам.

Благополучный статус, *«популярный»*, по данным таблицы, прослеживается у 4 испытуемых под № 4, 5, 8, 10, так как для них предложили наибольшее количество ролей (от 22 до 38), в сравнении с остальными, и эти роли характеризуются в основном положительными нравственными качествами. Например, для них были подобраны следующие роли: роль Учителя, роль Ученого, роль Разведчика, роль Волшебника, роль Айболита, роль Доброй феи. Статус *«предпочитаемый»* можно наблюдать у испытуемых под № 1 и 2, так как для них были подобраны роли, как с положительной характеристикой, так и с отрицательной: роль Принца, роль Айболита, роль Рядового солдата, роль Злого духа, роль Хвастуна, при чем положительных было предложено больше.

Неблагополучный статус, *«отвергаемый»*, можно наблюдать у испытуемых под № 6, 11, 12, так как в подобранных для них ролях преобладают отрицательные нравственные качества. Например, большинство подобранных для них ролей были такими: роль Злого духа, роль Хулигана, роль Плаксы, роль Незнайки, роль Ябеды, роль Хвастуна, роль Лежебоки. Статус *«пренебрегаемый»* можно наблюдать у испытуемых под № 3, 7, 9, так как для них предложили наименьшее количество ролей (от 5 до 6). Дети, находящиеся в категории с неблагоприятным статусом испытывают трудности в общении со сверстниками, причиной этого может быть нежелание активно общаться, неумение взаимодействовать со сверстниками, незаинтересованность в контактах с детьми.

4. Наблюдение (М. Я. Басов, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова, Р. Д. Тригер, Г. Р. Хузеева).

При проведении наблюдения были выявлены некоторые особенности общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Заполненные карты наблюдения представлены в Приложении 11. Первичные данные представлены в Приложении 12.

В приведенной ниже таблице, по результатам наблюдения, представлены особенности общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, которые представляют наибольшую значимость и интерес для нашего исследования (Таблица 7).

Таблица 7

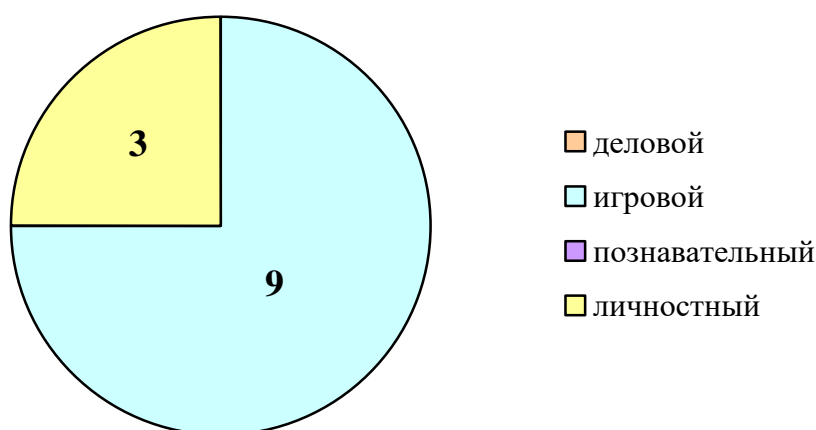
**Особенности общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на основе наблюдения**

Критерий наблюдения	Показатель	Кол-во детей (в абс. ед.)
Преобладающий мотив общения	деловой	-
	игровой	9
	познавательный	-
	личностный	3
Наличие потребности в общении	нуждается в общении: первый пытается начать разговор и предлагает нужные атрибуты	4
	в общении нуждается, наблюдает за детьми со стороны, но первый не подходит	6
	проявляет безразличие к сверстникам а в некоторых случаях агрессию или слабо выраженную потребность	2
Продолжительность общения	готовность и способность длительно общаться со сверстниками	3
	быстро устает и через некоторое время прекращает общение со сверстниками	9
	избегает даже кратковременного ситуативного общения со сверстниками	-
Проявление инициативы в общении	ребенок проявляет инициативу в общении, пытается вовлечь сверстника в совместные действия	6
	ребенок не обращается к сверстнику, не стремится привлечь его внимание	6



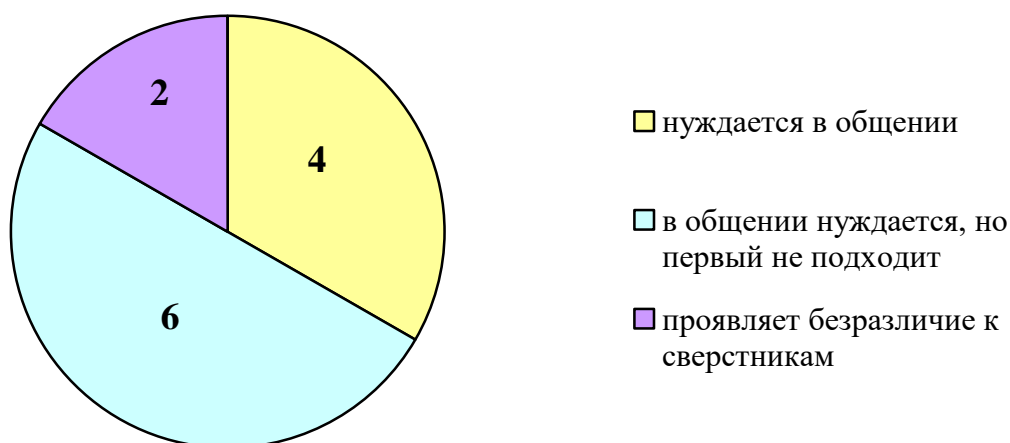
Преобладающий тип общения	избегание	-
	подавление	2
	подчинение	5
	сотрудничество	5
Круг общения	стремится к широкому кругу общения	2
	стремится к узкому кругу общения	10
	нет оценки действий сверстника	1
Степень активности общения	активная	6
	пассивная	6
	не принимает участия в общении	-

Ниже представлены результаты наблюдения за общением со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в графическом варианте.



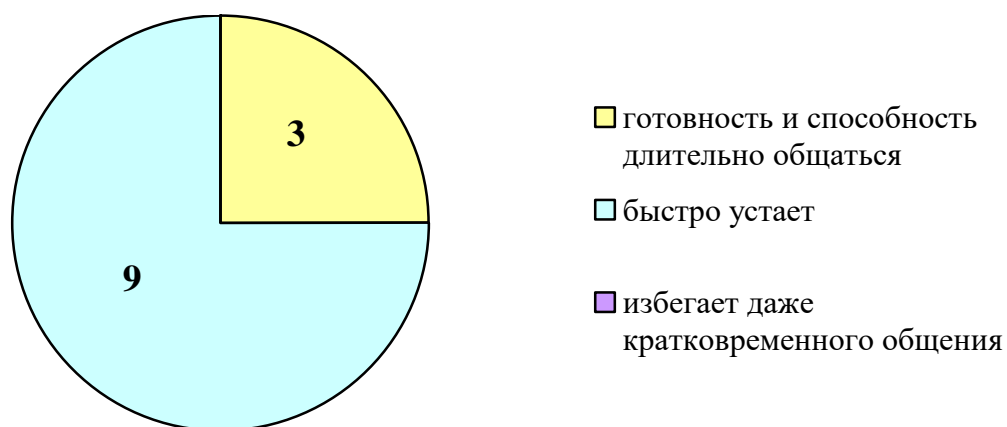
**Рис. 3. Распределение испытуемых в зависимости от преобладающего мотива общения со сверстниками (на основе наблюдения)**

Как видно из представленной выше диаграммы, преобладающим мотивом общения у большинства детей (9 человек) является игра, вызывающая эмоциональное удовлетворение. Дети общаются друг с другом по поводу игр на переменах и во время внеурочной деятельности. На первый план выходит обсуждение во что поиграть, с чем поиграть, кому какую игрушку купили или подарили. И только у 3 испытуемых преобладающим мотивом общения является - личный, они обсуждают домашних животных, мультфильмы, семейные проблемы (Рис 3).



**Рис. 4. Распределение испытуемых в зависимости от потребности в общении со сверстниками (на основе наблюдения)**

Как видно из представленной выше диаграммы 6 человек испытывают потребность в общении, но не подходят первые к сверстнику и не начинают разговор, они просто наблюдают со стороны, могут сидеть за партой, и заниматься своими делами всю перемену. Нуждаются в общении, всегда первыми пытаются начать разговор, проявляют интерес к сверстникам 4 испытуемых, слабо выраженную потребность имеют 2 детей, они пытаются обратить на себя внимание сверстника, но чаще делают это с помощью агрессии (Рис. 4).



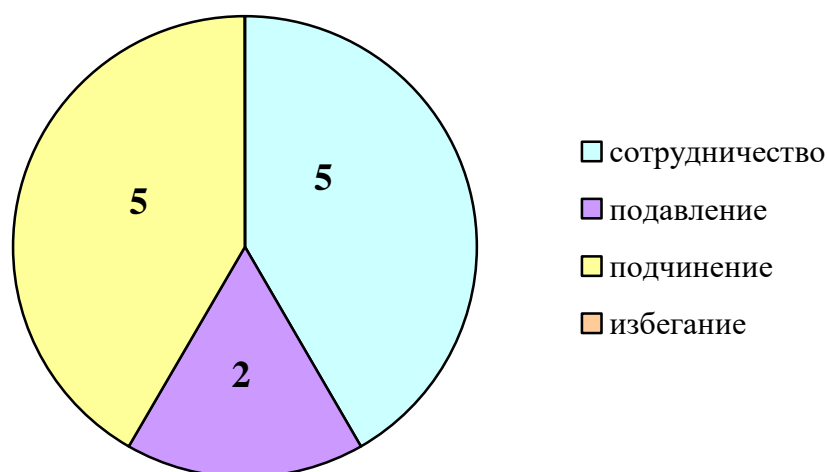
**Рис. 5. Распределение испытуемых в зависимости от продолжительности общения со сверстниками (на основе наблюдения)**

Как видно из представленной выше диаграммы, 9 детей быстро устают и не могут общаться длительное время, общение со сверстниками носит в основном эпизодический характер. Дети могут подойти к одному сверстнику, пообщаться, поиграть с ним и через некоторое время уйти за свою парту и заниматься своими делами (Рис. 5).



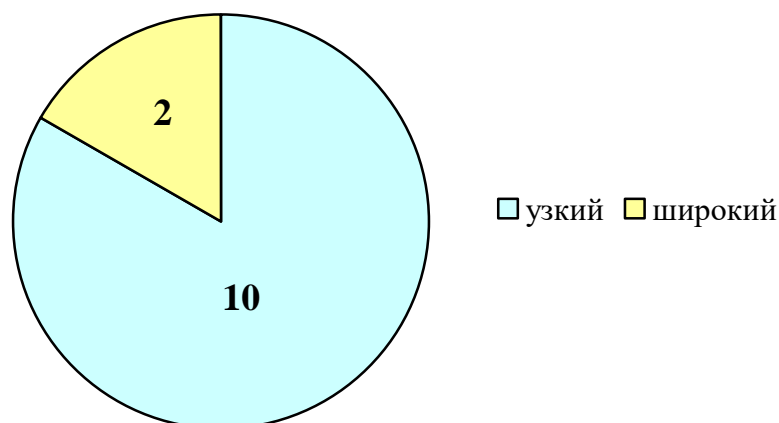
***Рис. 6. Распределение испытуемых в зависимости от проявления инициативы в общении со сверстниками (на основе наблюдения)***

Как видно из представленной выше диаграммы, 6 человек не проявляют инициативу в общении, не обращаются к сверстнику первыми. И столько же проявляют ее, пытаются вовлечь сверстника в совместную деятельность. И 6 человек не проявляют инициативы в общении, не пытаются первыми начать разговор, во время наблюдения было замечено, что испытуемые, во время перемены, предпочитают сидеть за своей партой и заниматься своими делами, но некоторые из этих испытуемых откликаются на инициативу сверстников и подхватывают ее (Рис.6).



***Рис. 7. Распределение испытуемых в зависимости от преобладающего типа общения со сверстниками (на основе наблюдения)***

Как видно из представленной выше диаграммы преобладающим типом общения у 5 детей является сотрудничество. Эти испытуемые умеют договориться со сверстником, найти компромисс, могут высказывать свое мнение, умеют постоять за себя и могут ответить. Еще у 5 детей преобладающим типом общения является подчинение. Эти испытуемые предпочитают соглашаться с тем, что им предлагает и говорит собеседник, они не умеют отстаивать свою точку зрения и не могут постоять за себя. У 2 детей преобладающим типом общения является подавление. Они предпочитают управлять сверстником, хотят, чтобы все делали так, как хотят они и считают, что они правы во всем (Рис. 7).



***Рис. 8. Распределение испытуемых в зависимости от круга общения со сверстниками (на основе наблюдения)***

Как видно из представленной выше диаграммы, большинство детей (10 человек) общаются в узком кругу и, как правило, этот круг не постоянен. У детей преобладают товарищеские взаимоотношения, приятельских почти не наблюдается, нет устойчивых пар и групп общения, так как в один день ребенок называет своим другом одного одноклассника, а в другой – другого (Рис. 8).



***Рис. 9. Распределение испытуемых в зависимости от степени активности общения со сверстниками (на основе наблюдения)***

Как видно из представленной выше диаграммы, активная степень общения наблюдается у 6 детей, они всегда принимают участие в общении, остальные 6 имеют пассивную степень общения, они в основном, наблюдают со стороны за взаимодействием сверстников, предпочитают сидеть за партой и заниматься своими делами (рисовать, играть в одиночку и т. д.) (Рис. 9).

Таким образом, по результатам четырех методик, использованных на констатирующем этапе эксперимента, были выявлены особенности общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Результаты исследования на каждого испытуемого представлены в Таблице 8.

**\* Примечание:** в таблице 8 полужирным начертанием выделены испытуемые, которые нуждаются в коррекционно-развивающей работе.

**Сводная таблица результатов психологической диагностики общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

№	«Рукавички»	«Картинки»	«Выбор ролей»	Наблюдение
<b>1</b>	низкий уровень диадического общения	отсутствие коммуникативной компетенции, так как ребенок не смог развернуто ответить на 1 вопросы в большинстве случаев	предпочитаем ый, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>▪ в общении нуждается, но первый не подходит;</li> <li>▪ быстро устает от общения;</li> <li>▪ не проявляет инициативу в общении;</li> <li>▪ преобладающий тип общения: подчинение;</li> <li>▪ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>▪ в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны.</li> </ul>
<b>2</b>	средний уровень диадического общения	уход от ситуации/ отсутствие развернутого ответа на 1 вопрос, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	предпочитаем ый, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>▪ в общении нуждается, но первый не подходит;</li> <li>▪ быстро устает от общения;</li> <li>▪ не проявляет инициативу в общении;</li> <li>▪ преобладающий тип общения: подчинение;</li> <li>▪ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>▪ в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны</li> </ul>
<b>3</b>	низкий уровень диадического общения	преобладает конструктивное решение конфликта, это говорит о том, что у ребенка есть знания и умения взаимодействия со сверстниками и достаточный опыт общения с ними	пренебрегаем ый, стремится к широкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>▪ нуждается в общении: первый пытается начать разговор;</li> <li>▪ быстро устает от общения;</li> <li>▪ проявляет инициативу в общении;</li> <li>▪ преобладающий тип общения: сотрудничество;</li> <li>▪ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>▪ активно принимает участие в общении со сверстниками</li> </ul>

4	высокий уровень диадического общения	преобладает конструктивное решение конфликта, это говорит о том, что у ребенка есть знания и умения взаимодействия со сверстниками и достаточный опыт общения с ними	популярный, стремится к широкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладающий мотив общения личностный;</li> <li>▪ нуждается в общении: первый пытается начать разговор;</li> <li>▪ готов и способен длительно общаться;</li> <li>▪ проявляет инициативу в общении;</li> <li>▪ преобладающий тип общения: подавление;</li> <li>▪ стремится к широкому кругу общения;</li> <li>▪ активно принимает участие в общении со сверстниками</li> </ul>
5	высокий уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	популярный, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладающий мотив общения личностный;</li> <li>▪ нуждается в общении: первый пытается начать разговор;</li> <li>▪ готов и способен длительно общаться;</li> <li>▪ проявляет инициативу в общении;</li> <li>▪ преобладающий тип общения: сотрудничество;</li> <li>▪ стремится к широкому кругу общения;</li> <li>▪ активно принимает участие в общении со сверстниками</li> </ul>
6	средний уровень диадического общения	преобладает агрессивный выход из конфликта, что говорит о недостаточности знаний и умений взаимодействия со сверстниками и недостаточном опыте общения	отвергаемый, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>▪ в общении нуждается, но первый не подходит;</li> <li>▪ быстро устает от общения; проявляет инициативу в общении;</li> <li>▪ преобладающий тип общения: сотрудничество;</li> <li>▪ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>▪ активно принимает участие в общении со сверстниками</li> </ul>

7	средний уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	пренебрегаемый, стремится к широкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>■ в общении нуждается, но первый не подходит;</li> <li>■ быстро устает общение;</li> <li>■ не проявляет инициативу в общении;</li> <li>■ преобладающий тип общения: подчинение;</li> <li>■ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>■ в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны за общением сверстников</li> </ul>
8	средний уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	популярный, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>■ проявляет безразличие к сверстникам, в некоторых случаях слабо выраженную потребность в общении;</li> <li>■ быстро устает от общения;</li> <li>■ не проявляет инициативу в общении;</li> <li>■ преобладающий тип общения: подчинение;</li> <li>■ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>■ в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны за общением сверстников</li> </ul>
9	низкий уровень диадического общения	уход от ситуации/отсутствие развернутого ответа на 1 вопрос, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения и	пренебрегаемый, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>■ проявляет безразличие к сверстникам, в некоторых случаях слабо выраженную потребность в общении;</li> <li>■ быстро устает от общения;</li> <li>■ не проявляет инициативу в общении;</li> <li>■ преобладающий тип общения: подчинение;</li> <li>■ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>■ в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны за общением сверстников</li> </ul>



10	высокий уровень диадического общения	преобладает вербально-оценочное решение, это говорит о том, что у ребенка есть знания и умения взаимодействия со сверстниками и достаточный опыт общения с ними	популярный, стремится к широкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладающий мотив общения личностный;</li> <li>▪ нуждается в общении: первый пытается начать разговор;</li> <li>▪ готов и способен длительно общаться;</li> <li>▪ проявляет инициативу в общении;</li> <li>▪ преобладающий тип общения: сотрудничество;</li> <li>▪ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>▪ активно принимает участие в общении со сверстниками</li> </ul>
11	средний уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	отвергаемый, стремится к широкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>▪ нуждается в общении: первый пытается начать разговор;</li> <li>▪ быстро устает от общения;</li> <li>▪ проявляет инициативу в общении;</li> <li>▪ преобладающий тип общения: сотрудничество;</li> <li>▪ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>▪ активно принимает участие в общении со сверстниками</li> </ul>
12	средний уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	отвергаемый, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>▪ в общении нуждается, но первый не подходит;</li> <li>▪ быстро устает от общения;</li> <li>▪ не проявляет инициативу в общении;</li> <li>▪ преобладающий тип общения: подавление;</li> <li>▪ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>▪ в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны за общением сверстников</li> </ul>

Таким образом, проанализировав полученные данные в ходе констатирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1. Большинство детей (9 человек) испытывают трудности в ведении диалога со сверстником. Их речь скудная и бедная. Присутствует слабая заинтересованность в диалоге с партнером.

2. В большинстве случаев (47%) дети не могут самостоятельно решать конфликтные ситуации (обращаются за помощью взрослого, просто уходят от конфликта), либо решают их с помощью агрессии, что может свидетельствовать о низкой коммуникативной компетентности детей в общении со сверстниками (9 человек).

3. Половина группы испытуемых (6 человек) имеют неблагоприятный социометрический статус («отвергаемый», «пренебрегаемый»).

4. Преобладающим мотивом общения со сверстниками у большинства детей (9 человек) является игра.

5. Преобладает стремление к узкому кругу общения (7 человек).

6. Наблюдается пассивность в общении, дети наблюдают со стороны за взаимодействием сверстников и не проявляют инициативы (6 человек).

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что существует необходимость проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на оптимизацию общения со сверстниками у детей с задержкой психического развития.

### **ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ И АПРОБАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ОПТИМИЗАЦИИ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1. Теоретический анализ подходов оптимизации общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Для развития детям необходимо общение. Поэтому правильная организация общения детей – одна из задач педагога-психолога. И главная цель заключается в том, чтобы научить ребенка общаться так, чтобы и ему было полезно и приятно, и другим детям тоже.

Как правило, коррекционная работа в образовательной организации в начальной школе проводится в виде групповых занятий, которые в свою очередь используются для коррекции поведения, развития межличностных отношений, приобретения навыков общения и взаимодействия.

К наиболее часто применяемым методам групповой работы относятся: *групповая дискуссия, игра, проективный рисунок* [19].

*Групповая дискуссия* относится к методам групповой психологической коррекции и используется с целью исправления межличностных отношений или личностных проблем. В связи с тем, что вербальная коммуникация здесь является главным способом взаимодействия, то групповую дискуссию относят к вербальным методам.

Процедура групповой дискуссии представляет собой коллективное обсуждение какой-либо проблемы, конечной целью которого является достижение определенного общего мнения по ней. Благодаря обратной связи каждый участник имеет возможность рассмотреть различные подходы к

решению одной и той же проблемы. В этом заключается психологическая ценность дискуссии.

Дискуссии организуют, как правило, в форме диалогического общения, в ходе которого формируется опыт совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и теоретико-практических проблем. Особенностью дискуссии как групповой формы работы является возможность равноправного и активного участия каждого в обсуждении теоретических проблем. Психологическим фактором выступает общение с равными членами группы, что способствует раскрепощению, снижает барьеры общения, повышает продуктивность общения [19, 33].

*Игровая терапия* – метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В основе различных методик, описываемых этим понятием, лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. Игра способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий.

Функции игры в организации терапевтического процесса:

1. Диагностическая функция позволяет уточнить характерологические особенности ребенка, его взаимоотношения с другими детьми или взрослыми. Наблюдение за игрой позволяет получить дополнительную информацию.

2. Терапевтическая функция игры заключается в том, что у ребенка есть возможность эмоционального и моторного самовыражения, отреагирования напряжения, страхов и фантазий. Игра придает конкретную форму внутреннему миру и позволяет выразить его так, как есть на самом деле, дает возможность организовать свой опыт. Сам процесс игры очень важен для ребенка, нежели ее результат.

3. Обучающая функция игры состоит в перестройке отношений, расширении диапазона общения и жизненного кругозора, реадaptации и социализации.

Игротерапия используется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Главным критерием предпочтения групповой игротерапии является наличие у ребенка социальной потребности в общении, формирующейся на ранней стадии детского развития. В случае, когда социальная потребность у ребенка отсутствует, встает особая задача формирования потребности в социальном общении, которая может быть оптимально решена в форме индивидуальной игротерапии [33].

*Проективное рисование* часто рассматривается как вспомогательный метод в групповой работе. Темы рисунков подбираются так, чтобы предоставить участникам возможность выразить свои чувства и мысли в творчестве.

Проективный рисунок может использоваться как в индивидуальной форме, так и в групповой работе. Основная задача проективного рисунка состоит в выявлении и осознании проблем или переживаний, которые невозможно или трудно вербализовать [19, 33].

В проективном рисовании используются следующие методики:

1. Свободное рисование (каждый рисует, что хочет). Рисунки выполняются индивидуально, и затем обсуждаются в группе. Тема может быть задана ведущим, или ее могут выбрать участники группы самостоятельно. На рисование выделяется 30 минут, затем рисунки вывешиваются на демонстрационный стенд и обсуждаются группой.

2. Коммуникативное рисование. Участники делятся на пары, каждая пара берет лист бумаги и совместно рисует на определенную тему, при этом, как правило, вербальные контакты исключаются, они общаются с помощью образов, линий, красок. Далее происходит обсуждение процесса рисования.

3. Совместное рисование: несколько человек (или вся группа) молча рисуют на одном листе. По окончании рисования обсуждается участие

каждого члена группы, характер его вклада и особенности взаимодействия с другими участниками в процессе рисования.

4. Дополнительное рисование: рисунок посылается по кругу – один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя, и т. д. Обсуждение начинается с рассуждения участников о том, что хотел изобразить автор рисунка, как они понимают его замысел, что он хотел выразить, какие чувства вызывает рисунок. Затем автор рисунка говорит о своем понимании рисунка и замысле [33].

Таким образом, для развития общения со сверстниками у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста была выбрана следующая форма проведения занятий – групповые занятия, которые в свою очередь позволяют приобрести и развить навыки общения и взаимодействия у детей.

### **3.2. Коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

#### *Пояснительная записка*

Общение является важной частью жизнедеятельности человека, поскольку оно выступает в качестве одного из основных условий развития. От количества и качества общения зависит уровень будущих способностей человека, его характер, познавательная активность и дальнейшая жизнь в целом.

Общение со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет большое значение. Оно выступает необходимым условием полноценного существования ребенка в социуме и является фундаментом для формирования его личности, поэтому если

ребенок с задержкой психического развития не умеет общаться, то есть вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним, слушать партнера, то в дальнейшем это может негативно сказаться на психическом развитии ребенка.

*Цель:* оптимизация общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

*Задачи:*

1. Составить коррекционно-развивающую программу, включающую в себя игры и упражнения, направленную на оптимизацию общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.
2. Формировать и развивать навыки сотрудничества, способствовать установлению атмосферы доверия друг к другу, сплоченности группы.
3. Развивать эмпатию и желание помогать друг другу.
4. Формировать и развивать навыки активного слушания.
5. Формировать и развивать речевой этикет детей.
6. Развивать вербальный и невербальный компонент общения.
7. Развивать умение распознавать эмоции и настроение других людей по различным признакам: мимика, пантомимика, интонация.
8. Определить эффективность составленной коррекционно-развивающей программы.

*Планируемые результаты:* у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, прошедших курс занятий по данной коррекционной программе, направленной на оптимизацию общения со сверстниками, предполагается формирование следующих результатов:

1. Владение навыками группового сотрудничества.
2. Использование навыков активного слушания.
3. Умение вступать в диалог и конструировать текст для собеседника.
4. Владение навыками невербального общения.

## 5. Умение распознавать свои эмоции и своего собеседника.

*Адресат:* дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

*Форма организации занятий:* групповая.

*Частота занятий:* 2-3 раза в неделю.

Коррекционно-развивающая программа представляет собой 40 занятий, каждое из которых рассчитано на 25 – 30 минут.

*Основные методы:* игры и упражнения.

Критерии и механизм отслеживания: первичная диагностика, промежуточный мониторинг (методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман); методика «Картинки» (Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова); методика «Выбор ролей» (Т. Ю. Андрущенко); наблюдение (М. Я. Басов, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова, Р. Д. Тригер, Г. Р. Хузеева)).

Содержание коррекционно-развивающей программы, направленной на оптимизацию общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, определяют следующие *принципы*:

- *принцип соблюдения интересов* предполагает проведение коррекционно-развивающей работы с максимальной пользой для обучающихся и в его интересах;

- *принцип доступности* предполагает использование таких методов и форм при реализации коррекционно-развивающей программы, которые соответствуют возрастным особенностям обучающихся и уровню их развития;

- *принцип непрерывности* предполагает непрерывное проведение коррекционно-развивающей работы на всем протяжении обучения ребенка;

- *принцип наглядности* предполагает использование вспомогательных средств, опирающихся на зрительное восприятие обучающихся, а также и на другие органы чувств;



– принцип систематичности и последовательности предполагает изложение учебного материала учителем доводилось до уровня системности в сознании учащихся, чтобы знания давались учащимся не только в определенной последовательности, но чтобы они были взаимосвязанными.

Коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию общения со сверстниками детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста, включает в себя 4 раздела:

1. Развитие умения сотрудничать. Данный раздел направлен на установление доверительных отношений среди сверстников, повышение сплоченности группы, а так же на развитие эмпатии.

2. Развитие вербального компонента общения. Данный раздел направлен на формирование и развитие речевого этикета детей, развитие умения конструировать «текст для другого» (умение говорить самому).

3. Развитие умения слушать собеседника. Данный раздел направлен на развитие умения слышать и понимать собеседника, а так же разделять его чувства.

4. Развитие невербального компонента общения. Данный раздел направлен на развитие умения интерпретировать жесты и мимику собеседника и владеть ими, а так же на развитие умения распознавать эмоции других и владеть своими чувствами.

Каждое из занятий имеет следующую *структуру*:

1. Организационный этап (ритуал приветствия, разминка).
2. Основной этап.
3. Завершающий этап (рефлексия и ритуал прощания).

Большая часть игр и упражнений коррекционно-развивающей программы заимствованы из методических разработок: И. Б. Дермановой и Е. В. Сидоренко, О. Н. Истратовой, Н. В. Ключевой и Ю. В. Касаткиной, Р. В. Овчаровой, К. Фопеля [13, 19, 21, 32, 47].

Таблица 9

**Тематический план коррекционно-развивающей программы,  
направленной на оптимизацию общения со сверстниками у детей  
младшего школьного возраста с задержкой психического развития  
(40 часов)**

№	Тема	Цель	Наименование форм работы, упражнений	Кол-во часов
<b>Раздел 1. Развитие умения сотрудничать со сверстниками</b>				
1	Знакомство	установление контакта с детьми, создание благоприятной атмосферы в группе	- ритуал приветствия; - упражнение «Комплименты»; - упражнение «Встаньте все, кто...»; - упражнение «Скульптура»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
2	Секреты общения: первый секрет	сплочение группы, создание благоприятной атмосферы в группе	- ритуал приветствия; - игра «Паутинка»; - игра «Магнит»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
3	Зеркала	развитие навыков сотрудничества у обучающихся	- ритуал приветствия; - игра «Путаница» - игра «Зеркала» - игра «Подари камешек» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
4	Ребята, давайте жить дружно!	сплочение группы и создание благоприятной атмосферы в группе	- ритуал приветствия; - упражнение «Комплименты» - упражнение «Хороший друг»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
5	Дружная семья	сплочение группы, развитие навыков сотрудничества в группе	- ритуал приветствия; - упражнение «Дружная семья»; - игра «День рождения»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
6	Помоги другому	развитие взаимопонимания между детьми в группе	- ритуал приветствия; - упражнение «Сижу, сижу на камушке»; - игра «Помоги другому»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
7	Наше путешествие	развитие навыков сотрудничества у обучающихся	- ритуал приветствия; - игра «На одну букву»; - упражнение «Путешествие по листу бумаги»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1

Продолжение таблицы 9

8	Телефакс	развитие навыков сотрудничества у обучающихся	- ритуал приветствия; - игра «Телефакс»; - упражнение «Доверие»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
9	Запомни друга	сплочение группы и создание благоприятной атмосферы в группе	- ритуал приветствия; - игра «Кто говорит?»; - игра «Запомни друга»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
10	Мы вместе	развитие навыков сотрудничества у обучающихся	- ритуал приветствия; - игра «Послушный мячик» - упражнение «Комплимент» - игра «Рисуем вместе» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
Раздел 2. Развитие вербального компонента общения				
11	Секреты общения: второй секрет	развитие вежливого отношения к людям, развитие вербального компонента общения	- ритуал приветствия; - упражнение «Магазин вежливых слов»; - упражнение «Поляна вежливых слов»; - сценки-диалоги «Приветливые люди»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
12	Вежливость	развитие вежливого отношения к людям, развитие вербального компонента общения	- ритуал приветствия; - упражнение «Доскажи слово»; - упражнение «Я хочу сказать спасибо»; - упражнение «Комплименты»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
13	Вопрос-ответ	развитие навыков диалогического общения	- ритуал приветствия; - игра «Вопрос – ответ»; - упражнение «Моя вселенная»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
14	Как знакомиться?	развитие вербального компонента общения	- ритуал приветствия; - упражнение «Знакомство»; - упражнение «О чем спросить при знакомстве»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
15	По секрету!	развитие вербального компонента общения	- ритуал приветствия; - игра «Секрет»; - игра «Волшебная подушка»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1

Продолжение таблицы 9

16	Давай поговорим!	развитие вербального компонента общения	- ритуал приветствия; - упражнение «Любимые вещи»; - игра «Давай поговорим»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
17	Задом наперед	развитие вербального компонента общения	- ритуал приветствия; - упражнение «Задом наперед»; - игра «Что такое?»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
18	Опиши меня	развитие вербального компонента общения	- ритуал приветствия; - упражнение «Опиши предмет» - упражнение «Картонная башня» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
19	Хорошо или плохо	развитие вербального компонента общения	- ритуал приветствия; - игра «Так или не так?»; - упражнение «Как бы ты поступил?»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
20	Окажи внимание другому	развитие вербального компонента общения, развитие взаимопонимания между детьми	- ритуал приветствия; - упражнение «Окажи внимание другому»; - упражнение «Попроси игрушку»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
Раздел 3. Развитие умения слушать собеседника				
21	Секреты общения: третий секрет	развитие умения слушать собеседника	- ритуал приветствия; - игра «Перестройка»; - игра «Испорченный телефон»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
22	Я умею слушать!	развитие навыков активного слушания	- ритуал приветствия; - игра «Чемодан»; - игра «Угадай, кто ты»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
23	Если я тебя правильно понял...	развитие эмпатического слушания	- ритуал приветствия; - упражнение «Если я тебя правильно понял?» - упражнение «Что случилось?» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
24	Камень мудрости	развитие навыков активного слушания	- ритуал приветствия; - игра «Взаимное цитирование» - игра «Камень мудрости» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1

Продолжение таблицы 9

25	Эхо	развитие навыков активного слушания	- ритуал приветствия; - игра «На одну букву» - игра «Скажи по-другому» - игра «Эхо» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
26	Почемучки	развитие навыков активного слушания	- ритуал приветствия; - игра «Карлики и великаны» - игра «Азбука почемучек» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
27	Чемодан	развитие умения слушать собеседника	- ритуал приветствия; - игра «Чемодан» - игра «Травинка» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
28	Объятия	развитие эмпатического слушания	- ритуал приветствия; - упражнение «Плохое настроение» - упражнение «Ты мне нравишься» - игра «Объятие» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
29	Хороший поступок	развитие навыков активного слушания	- ритуал приветствия; - упражнение «Хороший поступок» - упражнение «Диалоги» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
30	«Здравствуй, ты представляешь ?!»	развитие эмпатического слушания	- ритуал приветствия; - упражнение «Здравствуй, ты представляешь?»; - упражнение «Что случилось?»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
Раздел 4. Развитие невербального компонента общения				
31	Секреты общения: четвертый секрет	развитие умения распознавать эмоции других и понимать свои	- ритуал приветствия; - упражнение «Улыбнись другу» - игра «Азбука настроений» - игра «На что похоже настроение?» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
32	Общение без слов	развитие невербального компонента общения	- ритуал приветствия; - упражнение «Внимание» - игра «Объятие» - игра «Что я люблю делать» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1

*Продолжение таблицы 9*

33	Эмоции в общении, какими они бывают?	развитие умения распознавать эмоции других и понимать свои	- ритуал приветствия; - упражнение «Передай маску!» - упражнение «Радость» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
34	Интервью про настроение	развитие умения распознавать эмоции других и понимать свои	- ритуал приветствия; - упражнение «Карты настроения» - упражнение «Интервью» - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
35	Говорим без слов	развитие невербального компонента общения	- ритуал приветствия; - игра «Волшебный сундучок»; - игра «Вот он какой!»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
36	Угадай эмоцию	развитие невербального компонента общения	- ритуал приветствия; - упражнение «Угадай эмоцию» - игра «Испорченный телевизор»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
37	Три зеркала	развитие умения распознавать эмоции других и понимать свои	- ритуал приветствия; - упражнение «Собери эмоцию»; - упражнение «Три зеркала»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания	1
38	Через стекло	развитие невербального компонента общения	- ритуал приветствия; - игра «Волшебная котомка»; - упражнение «Через стекло»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
39	Настроение	развитие умения распознавать эмоции других и понимать свои	- ритуал приветствия; - игра «Да и нет»; - упражнение «Грусть»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1
40	Прощание	оптимизация и закрепление полученных знаний и умений на занятиях	- ритуал приветствия; - упражнение «Секреты общения»; - беседа «Правила общения и взаимодействия»; - упражнение «Мое настроение»; - рефлексия «Яблоня»; - ритуал прощания.	1

Коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, в полном объеме представлена в Приложении 13. Стимульный и наглядный материал для коррекционно-развивающих занятий

представлен в Приложении 14. Продукты деятельности детей, полученные в ходе реализации коррекционно-развивающей программы, представлены в Приложении 15.

### **3.3. Анализ результатов промежуточного мониторинга оптимизации общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Формирующий этап эксперимента проводился на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат №9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, ул. Восстания, 34.

В ходе формирующего этапа была произведена частичная апробация коррекционной программы, направленной на оптимизацию общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Всего было реализовано 21 коррекционно-развивающее занятие (1, 2, 7, 8, 9 занятия из 1 раздела; 11, 12, 13, 14, 16, 17 занятия из 2 раздела; 21, 22, 25, 26, 29 занятия из 3 раздела; 31, 34, 36, 37, 40 занятия из 4 раздела).

Для отслеживания эффективности коррекционно-развивающей программы, после ее частичной апробации, был проведен контрольный этап эксперимента (на основе промежуточного мониторинга). Оценка эффективности проводилась на основании сравнения результатов до проведения коррекционно-развивающей программы и после. Для оценки эффективности был использован тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе эксперимента: методика «Рукавички»

(Г. А. Цукерман); методика «Картинки» (Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова); методика «Выбор ролей» (Т. Ю. Андрущенко); наблюдение (М. Я. Басов, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова, Р. Д. Тригер, Г. Р. Хузеева).

После завершения психологической диагностики был осуществлен сравнительный анализ полученных результатов с констатирующим этапом эксперимента.

#### *1. Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман)*

После анализа рисунков (Приложение 16) и взаимодействия со сверстниками в ходе выполнения рисунков, был проведен сравнительный анализ уровней диадического общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после частичной апробации коррекционно-развивающей программы (Таблица 10).

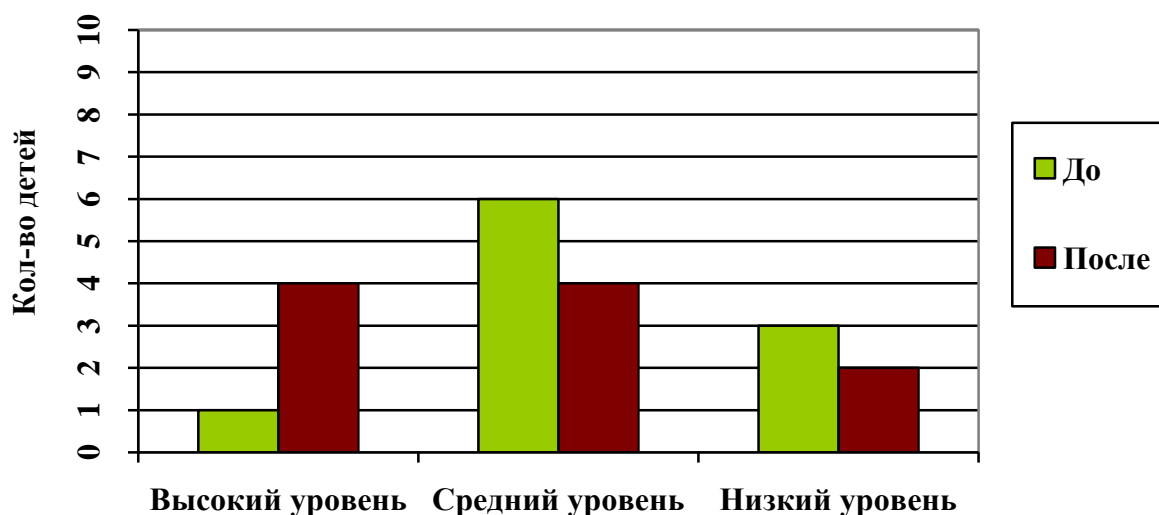
*Таблица 10*

#### ***Сравнение уровней развития диадического общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после проведения коррекционной работы (методика «Рукавички»)***

№ испытуемого	Уровень развития диадического общения	
	До	После
1	низкий уровень	высокий уровень
2	средний уровень	средний уровень
3	низкий уровень	низкий уровень
5	высокий уровень	высокий уровень
6	средний уровень	высокий уровень
7	средний уровень	низкий уровень
8	средний уровень	высокий уровень
9	низкий уровень	средний уровень
11	средний уровень	средний уровень
12	средний уровень	средний уровень

Сравнение уровней развития диадического общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития до проведения коррекционной работы и после в графическом варианте представлено ниже (Рис. 10).





***Рис. 10. Сравнение уровней развития диадического общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после проведения коррекционной работы (методика «Рукавички»)***

Как видно из полученных данных, детей с *высоким уровнем* развития диадического общения стало 4 (был 1). Они с легкостью договорились и пришли к общему согласию («Давай рисовать полосатые», «Я сейчас принесу линейку», «Давай у нас будут звезды и снежинки»), в случае отступления от первоначального замысла поправляли друг друга («Ты рисуешь красным, а мы хотели синим, возьми синий карандаш»), результатом остались довольны.

Детей со *средним уровнем* стало 4 после проведения коррекционной работы (было 6). В этих парах дети не сразу пришли к общему мнению, либо кто-то один из пары решил, что они будут рисовать («Мы будем рисовать варежку с котиком»). Дети вместо предложения помощи, брали карандаш и рисовали за другого («Он так все-равно не умеет, я нарисую», «Я быстрее раскрашу»).

Детей с *низким уровнем*, после проведения коррекционной работы, осталось 2 (было 3). В этой паре дети не смогли прийти к общему мнению и рукавички получились немного разными, они не поправляли друг друга при

отступлении от первоначального замысла («Пусть так будет», «Он хочет рисовать по-своему, а я по-своему»).

Таким образом, у 4 испытуемых наблюдается динамика (повышение уровня диадического общения) после проведения коррекционной работы.

## *2. Методика «Картинки» (Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова)*

После анализа полученных данных (Приложение 17), был проведен сравнительный анализ умения и способов разрешения коммуникативных проблем детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после проведения коррекционной работы (Таблица 11).

\* Примечание: условные обозначения для таблицы 11: А – агрессивный выход из ситуации; У – уход от ситуации; В-О – вербально-оценочное решение; К – конструктивное решение.

*Таблица 11*

### ***Сравнение вариантов решения коммуникативной проблемы детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после проведения коррекционной работы (методика «Картинки»)***

№ испытуе- мого	Карт. №1		Карт. №2		Карт. №3		Карт. №4		Преобладает	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
1	-	К	А	К	-	В-О	-	В-О	-	В-О
2	-	-	У	У	-	У	У	-	-/У	-/У
3	К	В-О	К	А	В-О	В-О	К	В-О	К	В-О
5	У	К	У	У	У	В-О	У	К	У	К
6	-	У	А	У	У	В-О	А	В-О	А	У/В-О
7	У	-	У	У	У	У	-	А	У	У
8	-	У	У	У	У	У	У	К	У	У
9	-	В-О	У	-	У	У	-	У	-/У	У
11	К	К	У	К	У	В-О	У	К	У	К
12	У	-	-	У	У	У	У	У	У	У

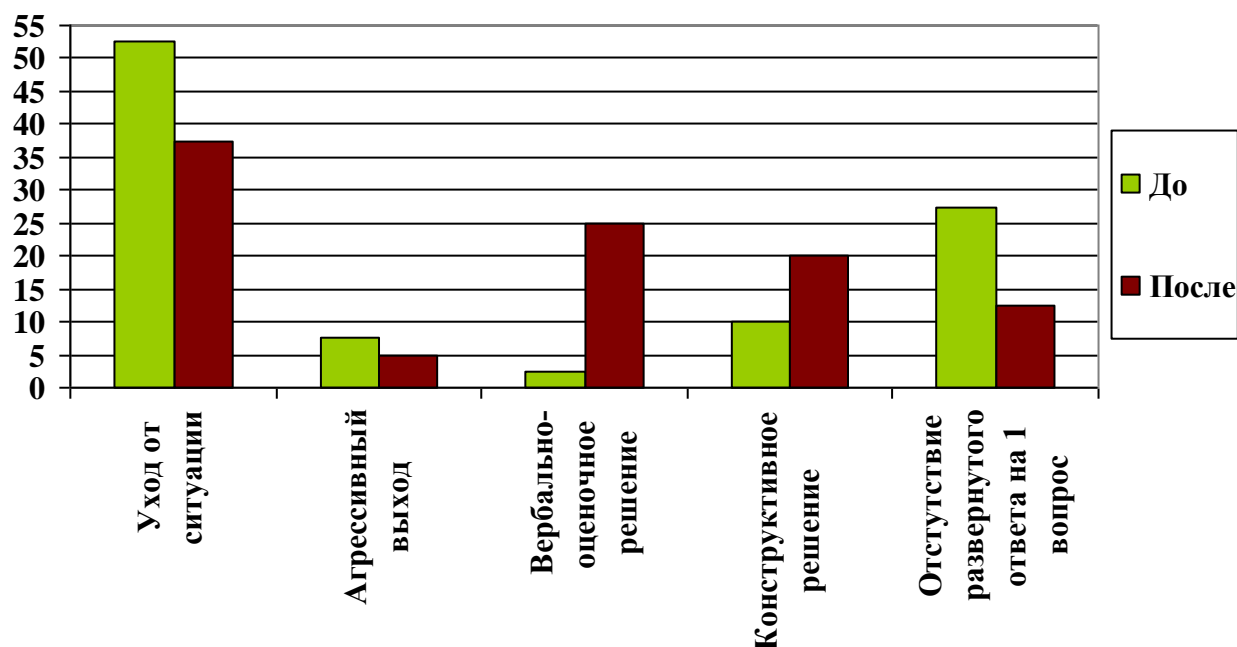
Обобщенные данные представлены в Таблице 12.

Таблица 12

*Распределение вариантов решения коммуникативной проблемы детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после проведения коррекционной работы (методика «Картинки»)*

Картинка	Уход от ситуации		Агрессивный выход		Вербально - оценочное решение		Конструктивное решение		Отсутствие развернутого ответа на 1 вопрос	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
№1	3	2	-	-	-	2	2	3	5	3
№2	6	6	2	1	-	-	1	2	1	1
№3	7	5	-	-	1	5	-	-	2	-
№4	5	2	1	1	-	3	1	3	3	1
Кол-во ответов (в абс. ед.)	21	15	3	2	1	10	4	8	11	5
Кол-во ответов (%)	52,5	37,5	7,5	5	2,5	25	10	20	27,5	12,5

Данные таблицы в графическом варианте представлены на Рис. 11



*Рис. 11. Процентное соотношение вариантов решения коммуникативной проблемы детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после проведения коррекционной работы (методика «Картинки»)*

Как видно из полученных данных самостоятельных решений конфликтных ситуаций стало больше – 50 % (было 20 %). Из них только 5 % составляют агрессивные выходы («Ударил бы его», «Стукну за то, что сломал»), 25 % составляют вербально-оценочные («Попросился бы с ними играть», «Попросил бы, чтобы мне вернула игрушку», «Сказал бы, что так нельзя», «Попросил бы, чтобы собрал снова») и 20 % конструктивные решения конфликта («Починил бы», «Позвал бы другого играть», «Найду других друзей», «Построил бы заново»). Заметна динамика в ответах испытуемых. Это свидетельствует о том, что испытуемые научились сами его решать вербальными призывами к справедливости и продуктивно, они знают, как можно решить конфликт самостоятельно и без драки, у них есть знания, умения для взаимодействия со сверстниками.

Только в 37, 5 % случаев испытуемые предпочитают уйти от ситуации. Они не могут решить коммуникативную проблему самостоятельно, а просто обижаются, плачут, либо обращаются за помощью к взрослым («Расстроился бы», «Попросил бы учителя, чтобы меня взяли», «Маме расскажу», «Обижусь»). Дети еще не могут решать проблемы вербально-оценочным и конструктивным путем, что может свидетельствовать о недостаточности знаний, умений и навыков взаимодействия между людьми, а так же о недостаточности опыта общения, то есть о низкой коммуникативной компетентности.

Неадекватных ответов детей, которые не имеют отношения к поставленному вопросу стало 12, 5 % (было 27, 5). Испытуемые не видят конфликтную ситуацию на картинке, поэтому не могут развернуто ответить на первый вопрос, ограничиваясь перечислением того, что видят («Не знаю», «Мальчик плачет, потому что сломал машину», «Играют в конструктор»), что может говорить об отсутствии коммуникативной компетенции.

Таким образом, у 4 испытуемых видна динамика (преобладание вербально-оценочного и конструктивного разрешения конфликта над уходом от ситуации) после проведенной коррекционной работы.

### 3. Методика «Выбор ролей» (Т. Ю. Андрущенко)

После анализа полученных данных по методике «Выбор ролей» на контрольном этапе эксперимента (Приложение 18), был проведен сравнительный анализ особенностей взаимоотношений между детьми: круг общения и социометрический статус испытуемого до и после коррекционной работы. Результат обработки полученных данных представлен в Таблице 13.

\* Примечание: в таблице 13 голубым цветом выделены испытуемые, которые не принимали участие на формирующем этапе эксперимента.

Таблица 13

**Отражение социометрической матрицы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на контрольном этапе эксперимента (по методике «Выбор ролей»)**

Кого выбирают Кто выбирает	6	3	2	5	9	8	4	7	1	10	11	12	Количество выбранных сверстников
6	2	-	-	3	-	2	-	-	2	2	-	8	5
3	4	2	1	1	2	2	1	-	2	2	2	1	10
2	4	-	1	3	2	2	1	1	1	1	2	2	10
5	4	-	2	1	-	2	2	1	-	3	2	3	8
9	6	2	1	1	-	2	2	1	-	1	1	3	10
8	1	1	3	2	1	1	1	-	1	-	1	1	9
4	4	1	-	3	1	2	2	2	1	2	-	1	9
7	1	3	3	1	1	2	1	-	1	2	2	2	11
1	2	1	-	3	-	1	2	-	7	1	1	2	8
10	6	-	-	4	2	2	3	-	1	1	-	1	7
11	3	1	-	3	1	2	4	2	-	2	-	2	9
12	3	-	-	1	-	2	2	-	3	2	-	4	6
Сумма выборов	36	9	10	25	10	21	19	7	12	19	11	26	
Положительные роли	1	7	8	25	9	20	15	1	11	16	8	4	
Отрицательные роли	35	2	2	-	1	1	4	6	1	3	3	22	

Обобщенные данные представлены в Таблице 14 в сравнении с констатирующим этапом эксперимента.

Таблица 14

**Сравнение социометрических статусов у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после проведения коррекционной работы (по методике «Выбор ролей»)**

№	Социометрический статус		Круг общения	
	До	После	До	После
1	предпочитаемый	предпочитаемый	узкий	широкий
2	предпочитаемый	предпочитаемый	узкий	широкий
3	пренебрегаемый	предпочитаемый	широкий	широкий
5	популярный	популярный	узкий	широкий
6	отвергаемый	отвергаемый	узкий	узкий
7	пренебрегаемый	отвергаемый	широкий	широкий
8	популярный	популярный	узкий	широкий
9	пренебрегаемый	предпочитаемый	узкий	широкий
11	отвергаемый	предпочитаемый	широкий	широкий
12	отвергаемый	отвергаемый	узкий	узкий

Как видно из полученных данных, после проведения коррекционной работы, у 3 детей социометрический статус изменился в лучшую сторону. У испытуемого под № 11 статус изменился с «отвергаемого» на «предпочитаемый». Если на констатирующем этапе эксперимента он получил большинство отрицательных ролей – 7 и только 2 положительные, то на контрольном этапе эксперимента он получил уже больше положительных ролей – 8 (например, роль Учителя, роль Волшебника, роль Разведчика). У испытуемых под № 3 и 9 статус изменился с «пренебрегаемого» на «предпочитаемый». На констатирующем этапе эксперимента они получили по 6 ролей, как с отрицательной, так и с положительной характеристикой. На контрольном этапе, количество полученных ролей возросло, и соотношение положительных к отрицательным изменилось, положительных ролей у испытуемого под № 9 стало 9 из 10 (было 4 из 6), а у испытуемого под № 3 стало 7 из 9 (было 4 из 6). Им были присвоены такие роли, как: роль Принца, роль Ученого, роль Волшебника, роль Айболита.

У испытуемого под № 7 статус с «пренебрегаемого» сменился на «отвергаемого», видимых причин для этого не было (ссоры и драки с этим испытуемым у остальных участников эксперимента не было). Он получил 6 отрицательных ролей из 7 полученных. Ему, в основном, отдавали такие роли, как: роль Незнайки, роль Лежебоки, роль Злого Духа.

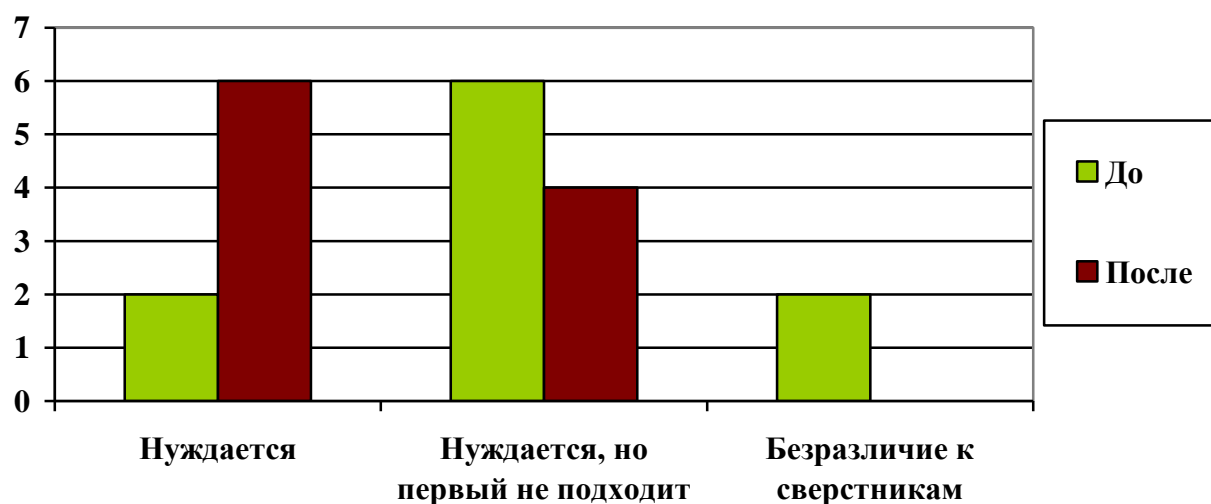
Круг общения, по данной методике изменился у 5 испытуемых, появилось стремление к широкому кругу общения, дети стали выбирать большее количество одноклассников на предлагаемые роли.

*4. Наблюдение (М. Я. Басов, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова, Р. Д. Тригер, Г. Р. Хузеева)*

После анализа полученных данных (Приложение 19) в ходе проведения наблюдения после проведения коррекционной работы, был проведен сравнительный анализ общения со сверстниками детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по отдельным критериям. Первичные данные, полученные на контрольном этапе эксперимента, представлены в Приложении 20.

У испытуемых под № 1, 6, 12 наблюдается динамика по критерию «Потребность в общении». У этих испытуемых потребность в общении проявлялась и на констатирующем этапе эксперимента, но они не подходили первыми к сверстникам, чтобы начать разговор. Сейчас же они первыми подходят, пытаются начать разговор, влиться в группу сверстников. Испытуемые под № 8 и 9 не подходят первым к сверстникам, но у них появилась потребность в общении, они заинтересованы в действиях своих сверстников, наблюдают со стороны и откликаются на инициативу, до проведения коррекционной работы они были безразличны к одноклассникам, предпочитали индивидуальную игру общению со сверстниками.

Ниже представлен графический вариант по критерию «Потребность в общении» по всей группе испытуемых, участвовавших в формирующем эксперименте (Рис. 12).

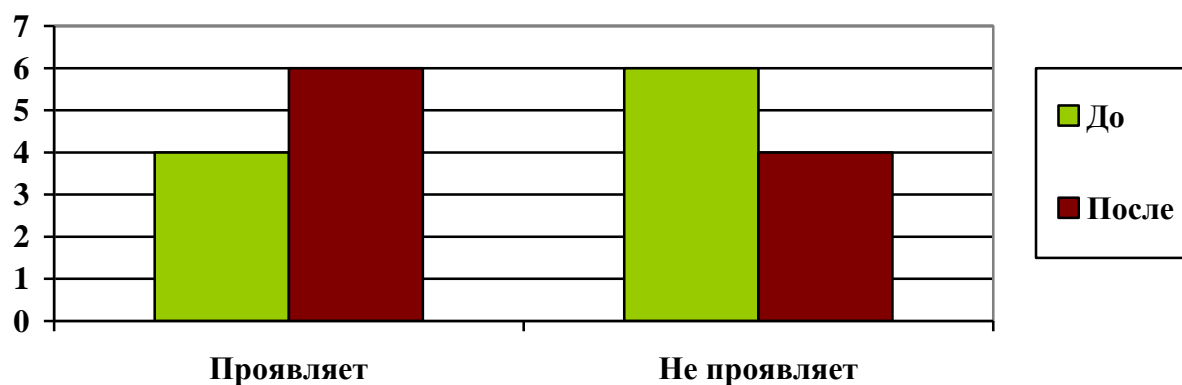


***Рис. 12. Распределение испытуемых, в зависимости от потребности в общении со сверстниками, на контрольном этапе эксперимента (на основе наблюдения)***

У испытуемых под № 1 и 12 наблюдается динамика по критерию «Проявление инициативы». Они стали проявлять инициативу в общении, могут подойти и начать разговор, пытаются привлечь внимание сверстников к себе, стали более раскрепощенными в сравнении с констатирующим этапом эксперимента. Испытуемый под № 12 не всегда делает это конструктивным способом (может кричать или ударить), но инициатива есть, а это незначительная, но динамика.

Ниже представлен графический вариант по критерию «Инициатива в общении» по всей группе испытуемых, участвовавших в формирующем эксперименте (Рис. 13).

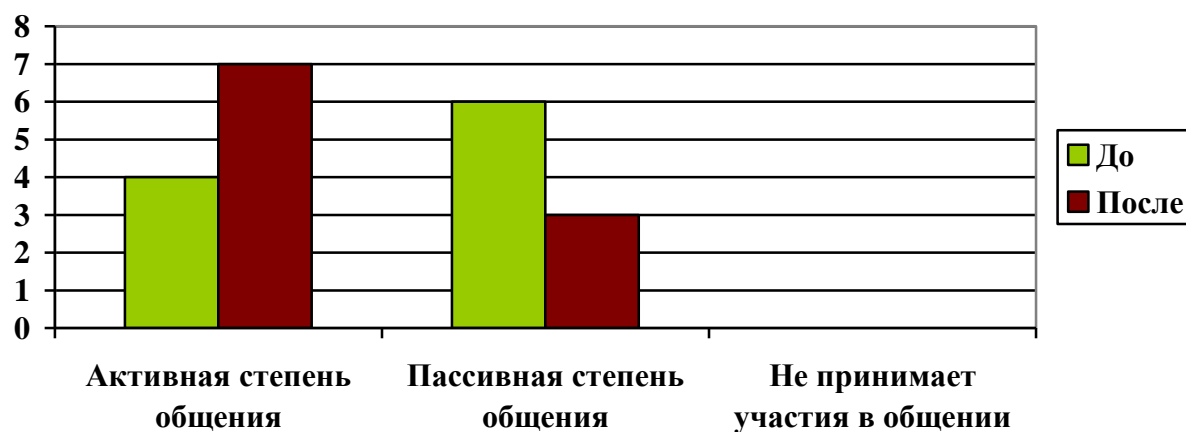




**Рис. 13. Распределение испытуемых, в зависимости от инициативы в общении со сверстниками, на контрольном этапе эксперимента (на основе наблюдения)**

Испытуемые под № 1, 9 и 12 стали *активными в общении*, если на констатирующем этапе эксперимента они наблюдали со стороны за общением сверстников, то теперь они принимают непосредственное участие в нем.

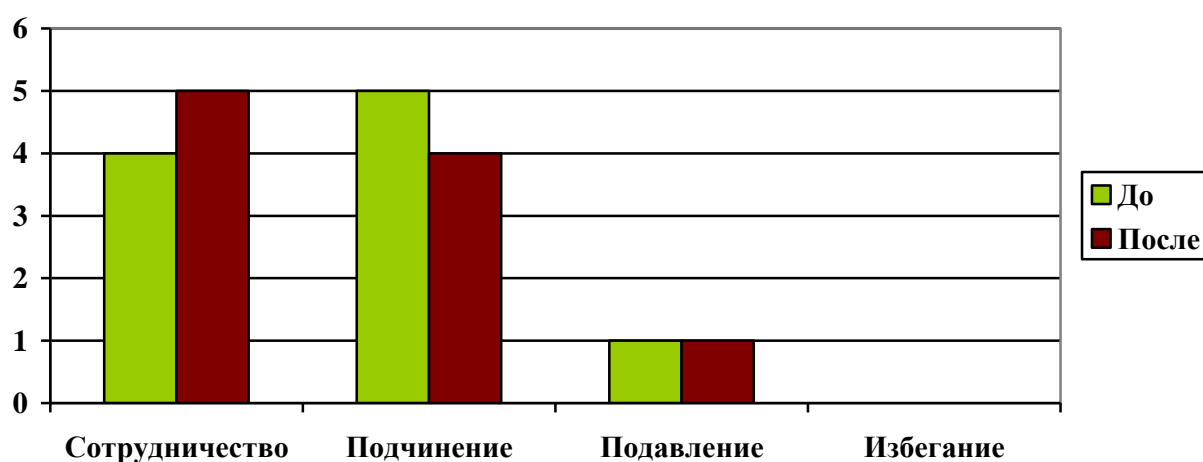
Ниже представлен графический вариант по критерию «Активность в общении» по всей группе испытуемых, участвовавших в формирующем эксперименте (Рис. 14).



**Рис. 14. Распределение испытуемых, в зависимости от степени активности общения со сверстниками, на контрольном этапе эксперимента (на основе наблюдения)**

У испытуемого под № 1 *преобладающим типом общения* стало сотрудничество (на констатирующем этапе эксперимента наблюдалось подавление). Он научился отстаивать свою точку зрения, высказывать свое мнение, умеет постоять за себя и может ответить, появилась активность в общении, умение вести диалог с собеседником.

Ниже представлен графический вариант по критерию «Преобладающий тип общения» по всей группе испытуемых, участвовавших в формирующем эксперименте (Рис. 15).



**Рис. 15. Распределение испытуемых, в зависимости от преобладающего типа общения со сверстниками, на контрольном этапе эксперимента (на основе наблюдения)**

Большинство испытуемых все так же стремятся к узкому кругу общения, но в ходе наблюдения было замечено, что в классе *образовались устойчивые пары и группы*, чего не было замечено на констатирующем этапе эксперимента. Дети могут выделить друзей из класса, на констатирующем этапе эксперимента дети называли другом в один день одного одноклассника, в другой день другого.

У испытуемых под № 2 и 7 не наблюдается положительной динамики ни по одному критерию наблюдения.

**Сравнение результатов психологической диагностики до и после проведения коррекционной работы**

№		«Рукавички»	«Картинки»	«Выбор ролей»	Наблюдение
1	До	низкий уровень диадического общения	отсутствие коммуникативной компетенции, так как ребенок не смог развернуто ответить на 1 вопросы в большинстве случаев	предпочитаемый, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>■ в общении нуждается, но первый не подходит;</li> <li>■ быстро устает от общения;</li> <li>■ не проявляет инициативу в общении;</li> <li>■ преобладающий тип общения: подчинение;</li> <li>■ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>■ в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны.</li> </ul>
	После	высокий уровень диадического общения	преобладает вербально-оценочное решение, это говорит о том, что у ребенка есть знания и умения взаимодействия со сверстниками и достаточный опыт общения с ними	предпочитаемый, стремится к широкому кругу общения	<p>Есть динамика:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ в общении нуждается: первый пытается начать разговор;</li> <li>■ проявляет инициативу в общении;</li> <li>■ преобладающий тип общения: сотрудничество;</li> <li>■ в общении активен.</li> </ul>
2	До	средний уровень диадического общения	уход от ситуации/ отсутствие развернутого ответа на 1 вопрос, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	предпочитаемый, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>■ в общении нуждается, но первый не подходит;</li> <li>■ быстро устает от общения;</li> <li>■ не проявляет инициативу в общении;</li> <li>■ преобладающий тип общения: подчинение;</li> <li>■ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>■ в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны</li> </ul>
	После	средний уровень диадического общения	уход от ситуации/ отсутствие развернутого ответа на 1 вопрос, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	предпочитаемый, стремится к широкому кругу общения	Характеристика испытуемого по наблюдению не изменилась с констатирующего этапа эксперимента

Продолжение таблицы 15

3	До	низкий уровень диадического общения	преобладает конструктивное решение конфликта, это говорит о том, что у ребенка есть знания и умения взаимодействия со сверстниками и достаточный опыт общения с ними	пренебрегаемый, стремится к широкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>▪ нуждается в общении: первый пытается начать разговор;</li> <li>▪ быстро устает от общения;</li> <li>▪ проявляет инициативу в общении;</li> <li>▪ преобладающий тип общения: сотрудничество;</li> <li>▪ стремится к узкому кругу общения;</li> <li>▪ активно принимает участие в общении со сверстниками</li> </ul>
	После	низкий уровень диадического общения	преобладает вербально- оценочное решение, это говорит о том, что у ребенка есть знания и умения взаимодействия со сверстниками и достаточный опыт общения с ними	предпочитаемый, стремится к широкому кругу общения	Характеристика испытуемого по наблюдению не изменилась с констатирующего этапа эксперимента
5	До	высокий уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	популярный, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладающий мотив общения личностный;</li> <li>▪ нуждается в общении: первый пытается начать разговор;</li> <li>▪ готов и способен длительно общаться;</li> <li>▪ проявляет инициативу в общении;</li> <li>▪ преобладающий тип общения: сотрудничество;</li> <li>▪ стремится к широкому кругу общения;</li> <li>▪ активно принимает участие в общении со сверстниками</li> </ul>
	После	высокий уровень диадического общения	преобладает конструктивное решение конфликта, это говорит о том, что у ребенка есть знания и умения взаимодействия со сверстниками и достаточный опыт общения с ними	популярный, стремится к широкому кругу общения	Характеристика испытуемого по наблюдению не изменилась с констатирующего этапа эксперимента

6	До	средний уровень диадического общения	преобладает агрессивный выход из конфликта, что говорит о недостаточности знаний и умений взаимодействия со сверстниками и недостаточном опыте общения	отвергаемый, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>в общении нуждается, но первый не подходит;</li> <li>быстро устает от общения;</li> <li>проявляет инициативу в общении;</li> <li>преобладающий тип общения: сотрудничество;</li> <li>стремится к узкому кругу общения;</li> <li>активно принимает участие в общении со сверстниками</li> </ul>
	После	высокий уровень диадического общения	уход от ситуации/ вербально-оценочное решение конфликта, что может говорить о стремлении испытуемого к самостоятельному решению конфликтов, он набирает опыт общения и взаимодействия со сверстниками	отвергаемый, стремится к узкому кругу общения	<p>Есть динамика:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>в общении нуждается: первый пытается начать разговор;</li> <li>стремится к широкому кругу общения.</li> </ul>
7	До	средний уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	пренебрегаемый, стремится к широкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>в общении нуждается, но первый не подходит;</li> <li>быстро устает общение;</li> <li>не проявляет инициативу в общении;</li> <li>преобладающий тип общения: подчинение;</li> <li>стремится к узкому кругу общения;</li> <li>в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны за общением сверстников</li> </ul>
	После	низкий уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	отвергаемый, стремится к широкому кругу общения	Характеристика испытуемого по наблюдению не изменилась с констатирующего этапа эксперимента

8	До	средний уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	популярный, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>проявляет безразличие к сверстникам, в некоторых случаях слабо выраженную потребность в общении;</li> <li>быстро устает от общения;</li> <li>не проявляет инициативу в общении;</li> <li>преобладающий тип общения: подчинение;</li> <li>стремится к узкому кругу общения;</li> <li>в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны за общением сверстников</li> </ul>
	После	высокий уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	популярный, стремится к широкому кругу общения	<p>Есть незначительная динамика:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>в общении нуждается, но первый не подходит.</li> </ul>
9	До	низкий уровень диадического общения	уход от ситуации/ отсутствие развернутого ответа на 1 вопрос, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	пренебрегаемый, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>проявляет безразличие к сверстникам, в некоторых случаях слабо выраженную потребность в общении;</li> <li>быстро устает от общения;</li> <li>не проявляет инициативу в общении;</li> <li>преобладающий тип общения: подчинение;</li> <li>стремится к узкому кругу общения;</li> <li>в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны за общением сверстников</li> </ul>
	После	средний уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	предпочитаемый, стремится к широкому кругу общения	<p>Есть динамика:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>в общении нуждается, но первый не подходит</li> <li>отношение к сверстникам стало положительным, а не нейтральным</li> <li>в общении активен</li> </ul>

11	До	средний уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	отвергаемый, стремится к широкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>нуждается в общении: первый пытается начать разговор;</li> <li>быстро устает от общения;</li> <li>проявляет инициативу в общении;</li> <li>преобладающий тип общения: сотрудничество;</li> <li>стремится к узкому кругу общения;</li> <li>активно принимает участие в общении со сверстниками</li> </ul>
	После	средний уровень диадического общения	преобладает конструктивное решение конфликта, это говорит о том, что у ребенка есть знания и умения взаимодействия со сверстниками и достаточный опыт общения с ними	предпочитаемый, стремится к широкому кругу общения	<p>Есть незначительная динамика:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>способен длительно общаться со сверстниками;</li> <li>преобладающий мотив общения личностный.</li> </ul>
12	До	средний уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	отвергаемый, стремится к узкому кругу общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>преобладающий мотив общения игровой;</li> <li>в общении нуждается, но первый не подходит;</li> <li>быстро устает от общения;</li> <li>не проявляет инициативу в общении;</li> <li>преобладающий тип общения: подавление;</li> <li>стремится к узкому кругу общения;</li> <li>в общении пассивен, чаще наблюдает со стороны за общением сверстников</li> </ul>
	После	средний уровень диадического общения	преобладает уход от ситуации, что говорит о коммуникативной беспомощности и недостаточном опыте общения	отвергаемый, стремится к широкому кругу общения	<p>Есть динамика по следующим критериям:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>нуждается в общении: первый пытается начать разговор;</li> <li>проявляет инициативу в общении;</li> <li>стремится к широкому кругу общения;</li> <li>активно принимает участие в общении со сверстниками.</li> </ul>

Таким образом, проанализировав представленную выше таблицу, можно сделать вывод, что после частичной апробации коррекционно-развивающей программы, у 6 испытуемых присутствует динамика в общении со сверстниками, что говорит об эффективности программы. Возможно, такую динамику спровоцировали занятия в игровой форме, так как у детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте еще преобладают игровые виды деятельности.

Подводя итог, можно предположить, что при полной апробации коррекционно-развивающей программы, которая рассчитана на 40 часов, могут быть более значительные результаты по оптимизации общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка и его полноценного существования в социуме. В результате взаимодействия и общения с другими людьми происходит формирование и самоопределение личности человека.

Если дети с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте не умеют общаться, то есть вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками, слушать партнера, то в дальнейшем это может негативно сказаться на психическом развитии детей. Поэтому изучение особенностей общения в младшем школьном возрасте со сверстниками у детей с задержкой психического развития имеет большое значение, так как, зная эти особенности, мы можем помочь им в социализации и индивидуализации, а также содействовать правильному формированию и развитию личности.

Цель исследования заключалась в составлении и частичной апробации коррекционно-развивающей программы, направленной на оптимизацию общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Для достижения цели были решены конкретные задачи.

В ходе исследования были изучены и проанализированы научные труды и учебные пособия, раскрывающие понятие «общение», его структуру и функции. А также рассмотрены особенности общения со сверстниками детей с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников.

Экспериментальная часть состояла из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

Для определения особенностей общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста были подобраны и использованы следующие

методики: методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман); методика «Картинки» (Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова); методика «Выбор ролей» (Т. Ю. Андрущенко); наблюдение (М. Я. Басов, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова, Р. Д. Тригер, Г. Р. Хузеева).

Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил выявить специфику общения со сверстниками у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста, которая заключается в следующем:

- средний уровень диадического общения, то есть трудности в ведении диалога со сверстниками, неумение договориться;
- неспособность самостоятельно решать конфликтные ситуации, либо решать их с помощью агрессии;
- узкий круг общения со сверстниками;
- неустойчивость пар и групп;
- низкая потребность в общении;
- преобладание игрового мотива в общении со сверстниками;
- пассивность в общении.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что существует необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по оптимизации общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Для этого была составлена и частично апробирована коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Частичная апробация осуществлялась на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат №9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Контрольный этап эксперимента (на основе промежуточного мониторинга) показал динамику в оптимизации общения со сверстниками у

детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, что позволяет сделать вывод о том, что при полной реализации коррекционно-развивающей программы будет присутствовать эффективность программы.

Таким образом, цель достигнута, задачи решены.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Общая психология [Текст] : учебное пособие для вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академический Проект, 2002. – 496 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
4. Андрущенко, Т. Ю. Диагностические пробы в психологическом консультировании [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. Ю. Андрущенко. – М. : Академия, 2002. – 80 с.
5. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды [Текст] / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Воронеж : МОДЭК, 1995. – 349 с.
6. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии : коммуникативная дифференциация личности [Текст] : учебно-методическое пособие / Д. И. Бойков. – СПб. : КАРО, 2005. – 288 с.
7. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова [и др.]. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
8. Волков, Б. С. Психология общения в детском возрасте [Текст] / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2008. – 272 с.
9. Волкова, А. И. Психология общения [Текст] : учебное пособие для вузов / А. И. Волкова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2006. – 448 с.
10. Гонина, О. О. Психология младшего школьного возраста [Текст] : учеб. пособие / О. О. Гонина. – М. : ФЛИНТА, 2015. – 271 с.

11. Горянина, В. А. Психология общения [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
12. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» [Электронный ресурс]. – URL : <http://ekb-school18.usoz.ru/> (дата обращения: 20.03.2019 г.).
13. Дерманова, И. Б. Психологический практикум. Межличностные отношения [Текст] : методические рекомендации / И. Б. Дерманова, Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 40 с.
14. Диагностические методы мониторинга универсальных учебных действий учащихся 1 – 7 классов при реализации ФГОС [Текст] / сост. С. Г. Шамаева. – Черногоorsk : ГМК ГУО, 2014. – 55 с.
15. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е. Е. Дмитриева. – Н. Новгород : [б. и.], 2005. – 53 с.
16. Захараш, Т. Б. Психология общения [Текст] : учебн. пособие / Т. Б. Захараш. – М. : ЧОУВО «МУ им. С. Ю. Витте», 2013. – 116 с.
17. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.
18. Ильина, И. Б. Особенности общения со сверстником младших школьников с задержкой психического развития в условиях художественной деятельности [Текст] / И. Б. Ильина // Известия российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 262-268.
19. Истратова, О. Н. Большая книга детского психолога [Текст] / О. Н. Истратова, Г. А. Ширкова, Т. В. Эксакусто. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2008. – 568 с.

20. Карпова, Г. А. Диагностика межличностных отношений [Текст] / Г. А. Карпова, Т. П. Артемьева // Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия : учебное пособие для студентов факультетов психологии / сост. О. В. Защирина. – СПб. : Речь, 2003. – 432 с.
21. Ключева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность [Текст] : пособие для родителей и педагогов / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 240 с.
22. Куницына, В. Н. Межличностное общение [Текст] : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
23. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
24. Леонтьев, А. Н. Язык, речь речевая деятельность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
25. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
26. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
27. Лубовский, В. И. Дети с задержкой психического развития [Текст] / В. И. Лубовский, Л. И. Переслени. – М. : Просвещение, 2003. – 164 с.
28. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
29. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания [Текст] : учебное пособие / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

30. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2006. – 608 с.
31. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учебн. для студ. высших пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001  
Кн. 3 : Психодиагностика. – 2001. – 640 с.
32. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога [Текст] / Р. В. Овчарова. – 2-ое изд., дораб. – М. : Просвещение ; Учебная литература, 1996. – 352 с.
33. Осипова, А. А. Общая психокоррекция [Текст] : учебное пособие / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2002. – 510 с.
34. Панферов, В. Н. Психология общения [Текст] / В. Н. Панферов // Вопросы философии. – 1971. – № 7. – С. 126-128.
35. Пархоменко, М. А. Особенности общения младших школьников с нарушением интеллекта [Текст] / М. А. Пархоменко // Евсевьевские чтения. Серия : актуальные проблемы специального и инклюзивного образования : сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции – 53-х Евсевьевских чтений / Редколлегия Н. В. Рябова [и др.]. – Саранск : Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева, 2017. – С. 187-193.
36. Парыгин, Б. Д. Социальная психология [Текст] / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
37. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека [Текст] / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
38. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] : кн. для учителя / Е. С. Слепович. – Мн. : Народная асвета, 1989. – 64 с.
39. Смирнова, Е. О. Конфликтные дети [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Эксмо, 2010. – 176 с.

40. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников : диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

41. Социальная психология [Текст] : учебное пособие для студентов всех профилей, обучающихся по направлению 050100 «Педагогическое образование» / Н. Б. Трофимова [и др.] ; под общ. ред. Г. С. Степановой. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2014. – 368 с.

42. Социальная психология [Текст] : учебное пособие для вузов / под ред. А. Л. Журавлева. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 351 с.

43. Степина, О. С. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. С. Степина. – Екатеринбург : [б. и.], 2009. – 22 с.

44. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Тригер. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.

45. Тутушкина М. К. Практическая психология [Текст] : учебник / М. К. Тутушкина и др. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.

46. Усманова, Г. Н. Общение с младшими школьниками [Текст] / Г. Н. Усманова // Развитие современного образования : теория, методика и практика. – 2015. – № 1. – С. 146-149.

47. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения [Текст] : практическое пособие : в 4 т. / К. Фопель. – М. : Генезис, 1998

Т. 2 / К. Фопель. – 1998. – 160 с.

Т. 4 / К. Фопель. – 1998. – 160 с.

48. Франгони, И. С. Особенности общения младших школьников [Текст] / И. С. Франгони // Феномен человека : сборник трудов конференции. – Подольск, 2015. – С. 318-322



49. Хузеева, Г. Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника : психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка [Текст] / Г. Р. Хузеева. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 12 с.